

MARIA DO ROCIO GARZUZE DOS SANTOS

**A CRIATIVIDADE COMO PRINCÍPIO  
EDUCATIVO NO ENSINO  
DE 2.º GRAU**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA  
1993

Orientadora:

Onilza Borges Martins

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Paraná.

A CRIATIVIDADE COMO PRINCÍPIO

EDUCATIVO NO ENSINO

DE 2º GRAU.

POR:

MARIA DO ROCIO G. DOS SANTOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Banca Examinadora, integrada pelos professores:

Orientadora \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dra Onilza Borges Martins

1º Membro \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dra Lilian Anna Wachowicz

2º Membro \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Elpídio Marcolino Cardoso

*Para, ... os que na trama das relações sociais, me descortinaram  
o mundo e sua vastidão...*

***AGRADECIMENTOS:***

*À Onilza*, orientadora sempre;

*À Simone, Francine, Maria Francisca e Natasha* presentes todas as horas.

Aos *amigos* que confiaram em mim, durante este tempo me incentivando.

... amplio campo de la creatividad, la imaginación y la expresividad. Los progresos tecnológicos y el desarrollo de la automatización ligado a ellos van liberando progresivamente al hombre de la realización de trabajos penosos y que no requieren ninguna cualificación; paralelamente se van abriendo ante los hombres las posibilidades de un trabajo realmente humano, inteligente y creador. Al mismo tiempo, los hombres no sólo disfrutan de un dominio cada vez mayor sobre las condiciones de vida materiales y sociales, sino que sus facultades creativas, imaginativas y expresivas se extienden a esferas de actividad cada vez más amplias. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la educación socialista del futuro no puede inhibirse de intervenir en el campo de las facetas a las que nos referimos, tanto más cuanto que "toda la esencia de las esperanzas humanísticas del socialismo se encierra en una visión del mundo en el que la creatividad será un fenómeno cada vez más generalizado entre los individuos como expresión de su libertad y de su integración, como auténtico estilo de vida humana en el que la actividad del hombre crea cosas nuevas fuera de él, y también en sí mismo, gracias sobre todo a que experimentará en forma auténtica y nueva el mundo y la cultura".

*Palacios, 1978*

## *SUMÁRIO*

AGRADECIMENTOS .....	XX 03
RESUMO .....	XX 07
ABSTRACT .....	XX 09
1. INTRODUÇÃO .....	XX 11
2. O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA .....	XX 14
3. O PROBLEMA .....	XX 19
4. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS .....	XX 25
5. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	XX 35
6. METODOLOGIA .....	XX 41

## *CAPÍTULO I*

1.1 REVISÃO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO .....	XX 44
1.1.1 Concepção Idealista da Pedagogia da Essência .....	xx 55
1.1.2 A Pedagogia da Existência .....	xx 57
1.1.3 Humanismo Racionalista .....	xx 59
1.1.4 Teoria da Evolução .....	xx 60
1.1.5 A Existencialização da Pedagogia da Essência .....	xx 63

***CAPÍTULO II***

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEÓRICA DA FORMAÇÃO DO  
PROFISSIONAL A NÍVEL DE 2º GRAU .....XX 66

2.2 A CRIATIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO  
RUMO A POLITECNIA ..... XX 84

***CAPÍTULO III***

3.1 A INDIVIDUALIDADE NA COLETIVIDADE ..... XX 96

3.1.1 Antropologia Filosófica Marxista ..... xx 99

3.2 PERSPECTIVAS E CONTEXTOS DA CRIATIVIDADE ..... xx 103

***CAPÍTULO IV***

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... XX 112

4.2 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... XX 118

## RESUMO

A proposta do presente estudo teve como intenção realizar uma análise crítica sobre a relevância da criatividade como princípio educativo no Ensino de 2º grau.

Algumas preocupações constituíram o ponto de partida, bem como nortearam a referida investigação; são elas:

- a ausência de políticas públicas consistentes no Ensino de 2º grau que privilegie educação e trabalho criativo;
- o trabalho mecânico e repetitivo que vem sendo realizado pelos alunos no cotidiano das atividades do ensino profissionalizante;
- a precariedade de docentes preparados para lidar com o sentido de homem como "homo creator".

Na seqüência, foi elaborado um quadro teórico no qual priorizou-se:

- uma retrospectiva histórica e teórica dos cursos de formação dos profissionais de educação que atuam no Ensino de 2º grau;
- uma análise da pedagogia da essência e existência direcionada à formação do homem;
- uma reflexão aprofundada nas questões que embasaram a formação do "homo creator", isto é individualidade, criatividade e coletividade.

Assim, a partir dessas incursões foram construídos os seguintes pressupostos teóricos que fundamentaram o referido estudo:

- 1º a criatividade como elemento de superação da alienação no processo de formação do homem;
- 2º a práxis como eixo norteador das relações educação x trabalho na busca da formação de um homem livre;



3º a relação indivíduo e sociedade e o processo de humanização.

A metodologia foi entendida como um processo de construção do conhecimento e perpassou todo o estudo, desde a revisão de literatura até chegar às considerações finais, visando captar a problemática intrínseca articulada ao tema central dessa investigação.

A análise efetuada durante a pesquisa revelou também a necessidade imediata de inserir nos currículos do Ensino de 2º grau, em nosso Estado e até em nosso País, o trabalho criativo como elemento de superação da alienação do homem e de humanização permanente face a tríade indivíduo, criatividade e sociedade.

## ABSTRACT

The purpose of this study has the intention of presenting a critical analysis of the relevance of creativity as an educational principle for 2° grade teaching. The main preoccupations of the analysis are related to:

- the absence of consistent public politics for the 2° grade teaching, so as to improve education and creative work;
- the mechanical and repetitive work that has been performed by students in everyday school routine and the professional studies;
- the precarious preparation of the great majority of the teachers - who are not able to deal with the concept of man regarded as "homo creator".

In the sequence, it was elaborated a theoretical table, which considered as the main points:

- a historical and theoretical retrospective of the graduating courses for 2° grade teachers;
- an analysis of the "Pedagogy of the Essence and Existence", directed to the formation of man;
- a deep reflection of the three main points which embrace the formation of the "homo creator":  
individuality, creativity and collectivity.

From these incursions, there were built the following theoretical presuppositions

- which support this study and which consider:
  - creativity as an element to outstrip the alienation process in the formation of man;

- "práxis" as a guiding axis in the relations between work and education, aiming at achieving the formation of liberated man;

- the humanizing process and its relation to man and society.

The methodology was regarded as knowledge building process, and permeates the entire structure of this study, from the bibliographical revision up to the final considerations - aiming at the identification of the intrinsic problem, articulated to the central theme of this investigation.

The analysis study has disclosed the urgency of inserting creative work in 2º grade curricula - both as an element of superation of man's alienation and of permanent humanization face the triad man, creativity and society.

## 1. INTRODUÇÃO

O processo chamado conhecimento, que se estende desde os primórdios da evolução biológica do homem, é uma conquista que dá o conteúdo à mera sobrevivência de animal. Nesse sentido, tal conquista, mediatizada pelo trabalho, descortinou ao homem a sua peculiar possibilidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às suas necessidades.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1985), para compreender e fundamentar o conhecimento, não partimos de um conceito absoluto, como é o caso de “eu penso”, simples idéia intemporal, metafísica e de garantia unicamente subjetiva, relativa a um “eu” que não é ninguém, que não está em situação no espaço e no tempo, mas do fato histórico, social, e objetivo de que “nós pensamos”.

Este “nós”, colocado na origem de toda reflexão gnosiológica, é que assinala a entrada no caminho da dialética e o abandono das especulações metafísicas.

Assim, não existe o conhecimento entidade formal, desligado de uma realidade, de um contexto que o rodeia e determina.

Muito se tem dito e analisado no estudo da história dos homens e até é possível constatar que alguns autores positivistas, contam esta história após e sob apenas uma ótica: heróis, príncipes, rainhas, como se só deles dependesse o fato histórico, a construção da realidade e do conhecimento. Por outro lado, apresentam a linearidade da história, como se os acontecimentos fossem ligados uns aos outros dentro de uma visão factual e fragmentada do tecido social.

Assim, nesse caso aparecem ou dominantes ou dominados, numa visão maniqueísta, não apresentando a história como um constante “ir e vir” (detour) - (KOSIK, 1986) das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e, principalmente, das relações de forças da humanidade. **‘Em todas as espécies e na acepção mais lata em que podemos enquadrar, o conhecimento é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade’.** (PINTO, 1985).<sup>1</sup>

Essa compreensão do conhecimento passa necessariamente pela realidade. Mas, o que seria, portanto, realidade? A realidade seria o processo de construção social. É qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem existência independente de nossa própria vontade, não podemos desejar que não existam. O homem faz sua história cotidianamente e, em geral, não se percebe construtor do processo de conhecimento. Ele está construindo sua realidade com outros homens.

**“Assim, o existir como ser histórico e como indivíduo em uma comunidade social, é conhecido imediatamente por mim, e, portanto, fornece o ponto de partida para o raciocínio que procura entender o fenômeno do conhecimento, não por sua evidência interior, mas por sua experiência exterior, social, histórica, que supera toda dúvida que se possa levantar a respeito dela, ao demonstrar que esse ato de duvidar não afeta em nada a vivência do meu pertencimento ao processo que me envolve”.** (PINTO, 1985)<sup>2</sup>

Quanto à origem do conhecimento (objeto, muitas vezes de indagações) só é possível uma reflexão sobre o tema, quando se admite que existe uma prévia acumulação de conhecimento que, sob a forma de processo histórico, apreendido pelo pensamento, leva certos indivíduos, em determinadas circunstâncias, a se proporem a si mesmos a busca de um problema. **“O problema assim existiria toda**

**vez que cada indivíduo o sentisse como tal, não importando as circunstâncias de manifestação do fenômeno”. (SAVIANI, 1982) <sup>3</sup>**

O problema, pois, possui um sentido importante para a vida do indivíduo porque a cada resolução do mesmo, ocorre a aquisição de um novo conhecimento. Aos desafios, da realidade, o homem vai responder com as reflexões. **“Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar uma busca constante de significado”. (SAVIANI, 1982).<sup>4</sup>** O processo de problematização e reflexão do homem produz o conhecimento em evolução constante.

Daí a necessidade de a teoria do conhecimento ser construída, partindo não da subjetividade humana, que como tal já é um produto secundário do processo da realidade, mas da objetividade da existência concreta do mundo em evolução permanente e da vida, como dinamismo em expansão e complexidade crescente.

**“Essa realidade em transformação contínua que se desenrola no tempo é percebida pela consciência como História, processo em que se enquadra uma multiplicidade de seres semelhantes a mim, convivendo comigo, segundo relações definidas, ou seja, um processo que tem de ser entendido desde o início na condição de social”. (PINTO, 1985).<sup>5</sup>**

Depreende-se do exposto que o homem não produz conhecimento sozinho. Ele está embutido em sua relação com a realidade e com os outros homens que o cercam. Esse processo que vem se dando ao longo do desenvolvimento humano, chamado de História, não tem ponto de partida nem de chegada. O seu ponto de partida é onde começa o outro acontecimento, ano, era, século ou descoberta. Assim, todos nós fazemos parte do desenvolvimento de uma grande Ciência que possui um nome: a História. É, portanto, no contexto da produção do conhecimento que é percebido pelo Homem e determinada por sua existência social, onde acontece a ciência.

## 2. O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA

O pensamento do homem origina-se, pois, em sua atividade que é o trabalho e nas relações sociais produzidas por esta atividade, gerando a ciência, que evolui através dos tempos.

Se é verdade que o trabalho é reconhecido como fonte de satisfação de muitas necessidades individuais, o seu verdadeiro papel na sociedade e no mundo, como fundamento da cidadania, tem sido negado pelas classes que o consideram apenas como necessário à geração de riquezas.

Quando a humanidade abriu-se para o século XIX, revelou uma capacidade de reflexão sobre a vida em sociedade, que até então desconhecia. Desde 1790, já se iniciava o século XIX do ponto de vista econômico, época em que a Inglaterra explodia a 1ª revolução industrial. Desde então, o tempo de trabalho e o tempo de produção tornaram-se tempos modernos perante as classes empresariais e assalariadas.

Para o continente americano, esse fenômeno ganharia posição dominante na arrancada produtiva dos Estados Unidos da América até o ano de 1945, quando a grande nação do Norte assumiu a vanguarda produtiva e tecnológica em todo o Ocidente.

Desde aqueles anos de euforia européia, as atividades produtivas que eram necessárias à sobrevivência dos povos começaram a despertar o interesse do poder econômico constituído. Os proprietários das empresas industriais nascentes queriam que elas crescessem nas cidades, no país e, posteriormente, para além do território nacional.

Foi a partir dessas referências históricas que eles formularam os fundamentos da ordem social, entendida como **ordem natural do desenvolvimento das riquezas**

**materiais.** Mas houve um dia em que a comunidade humana idealizada assumiu a forma material dos trabalhadores que chegaram às cidades como massa de camponeses sem terra e se aproximaram dessa realidade econômica. Viviam-na seu cotidiano, buscando entender o que era a vida nas cidades. Ao mesmo tempo, os pequenos artesãos passavam a ser contratados por empreendedores capitalistas individuais, enquanto outros se aninhavam na frágil máquina burocrática do Estado.

Tudo acontecendo ao mesmo tempo levou à formação de um novo perfil das sociedades, em particular a inglesa e a francesa, que eram o berço dessa nova experiência histórico-social. Foram chamados de socialistas libertários ou socialistas utópicos, ou ainda de socialistas cristãos. Eram Proudhon, Fourier, Saint-Simon, todos intelectuais franceses do século XIX.

Sem saberem como e quando, os trabalhadores queriam transformar as condições de trabalho implantadas pelos industriais, que detinham o poder de decisão sobre o processo produtivo de cada país.

As lutas de independência dos povos na América, a derrubada dos governos monárquicos absolutistas na Europa e as revoltas populares na Ásia, no Oriente Médio e na África levaram lentamente as nações à condenação do trabalho escravo.

No Brasil, os movimentos de resistência ao colonialismo traziam uma noção genérica de emancipação popular com a implantação dos ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade. Esses movimentos dariam a dimensão internacional da relevância do trabalho na organização das sociedades nas primeiras décadas do século XX.

Desde 1914, as sociedades atravessaram um processo político subordinadas aos interesses exclusivos dos grandes capitais, cujos representantes se instalaram nas instituições de poder do Estado.

Veio a Segunda Grande Guerra, e o nazismo, associado ao fascismo, dominou tudo o que dizia respeito à produção, à circulação e ao consumo das massas, em busca



de poder e de quanto mais pudesse alcançar na realização dos objetivos materialistas imediatos dos grandes grupos financeiros que sustentaram Hitler e Mussolini, secundados por Franco e Salazar.

Após a Segunda Guerra, surgiram os Estados Unidos da América como potência hegemônica junto à constelação de nações.

Quando as sociedades voltaram a analisar os problemas que resultaram dessa política de reconstrução, os cientistas econômicos, políticos e sociais, tiveram que qualificar melhor os problemas sociais da humanidade, para que os países excluídos não fossem esquecidos pelos centros de decisão política da recém criada Organização das Nações Unidas.

Entre outras, questões inquietantes levantadas neste século têm sido a fome, o desemprego, a persistência do trabalho escravo em algumas partes do mundo, e a reintegração dos trabalhadores na sociedade.

Enfim, construir o espaço da cidadania, do trabalho e da educação do homem no mundo, visando sua integração, deve ser o marco de referência mais relevante para a sociedade moderna.

Dá a necessidade de explicitar os comportamentos individuais a partir do trabalho. Essa concepção supera o conservadorismo e também o racionalismo do século passado e é ela que permite a cidadania do trabalho. Esse direito adquirido pelo homem vai tornar-se a referência para o entendimento da sociedade e de sua ordem social.

Assim, dizer que o trabalho derivou de uma força coletiva, parece evidente e dispensa qualquer argumentação. Hoje, força de trabalho é um conceito tomado da economia política e que significa todos os integrantes em condições de realização de atividades produtivas em uma sociedade. A força de trabalho, no entanto, tem sido distribuída de forma desigual, causando diferenças sociais profundas. Essas diferenças resultaram sempre na divisão da sociedade em classes e, sobretudo, da concentração das riquezas e do poder direcionados a uma minoria.

A noção de força de trabalho, portanto, é antes de tudo derivada do reconhecimento de que o gênero humano não sobrevive isolado, onde quer que seja. Da idéia de existência coletiva deriva a noção de força e essa, por sua vez, assume formas e conteúdos diferenciados na medida em que a atuação dos grupos de indivíduos ocorre em torno de suas necessidades sempre crescentes. Na história das sociedades humanas nada se repete, conforme afirma Karl Marx, autor desse conceito, e da forma como aqui se expõe.

Em países como o Brasil, a força de trabalho integrada à vida de uma sociedade tem se fragmentado consideravelmente. Instalou-se desde o início do século em nosso país a organização capitalista do trabalho, percorrendo uma longa trajetória, na qual a gerência superior buscou formas de estabilizar o corpo coletivo de trabalho, enfrentando as tendências autoritárias da esfera de produção. A idéia pragmatista dos métodos capitalistas de ensino levaram ao barateamento da formação profissional e a conseqüente redução do valor da força de trabalho do homem brasileiro.

Baseado na divisão social e técnica, impôs-se um modelo alienado, fragmentado e rotineiro. Esta forma de organizar o sistema produtivo é baseada na divisão entre o trabalho manual e intelectual. Contraditoriamente, o trabalho criativo como princípio educativo, que constituiu o tema do presente estudo, tem sido percebido numa outra dimensão.

**Aparece como manifestação da vida, como força dos homens transformarem a natureza o mundo e as relações entre si mesmos. Karl Marx (1988) já recomendava que uma educação para os trabalhadores deveria se iniciar na infância, unificada com o trabalho real, concreto, e articulado ao sistema de produção como concepção educativa necessária a formação do homem, tornando-o capaz de enfrentar os avanços da ciência e tecnologia, dentro de uma visão omnilateral.<sup>6</sup>**

A questão complexa de capacitar o homem para utilizar instrumentos de sobrevivência remete o presente estudo à questão do trabalho como princípio educativo e criativo, já que a finalidade primordial da educação é que esse mesmo homem se forme como força produtiva, consciente de que o trabalho é um bem social e não uma concessão que lhe é feita à simples sobrevivência.

Neste entendimento, mais que transmitir o saber para o trabalho, a escola tem o papel de humanizar e de refletir as relações de trabalho, num contexto histórico, político e social.

Delineia-se assim aos poucos o eixo principal para o qual se direcionou a presente investigação: o trabalho como modalidade de educação criativa no contexto do ensino de 2º grau.

### 3. O PROBLEMA

A proposta do presente estudo teve como intenção demonstrar até que ponto as atividades da escola do 2º grau de hoje se orientam para a construção de um homem criativo e inovador que possa se tornar o sujeito protagonista da sociedade em que vive.

A prática educacional presente no cotidiano das escolas tem se evidenciado freqüentemente como algo mecânico, repetitivo e desvinculado do sentido de homem como “homo creator”. O objetivo final do ensino do 2º grau, isto é, - “a construção de políticas que permitem uma verdadeira práxis consistente do trabalho e da criatividade” -, não tem sido privilegiado durante as duas últimas décadas, em nosso país, devido ao forte viés da educação tecnicista vinculada pelo Estado, assim como a ausência de uma formação profissional dos docentes, tanto sob o ponto de vista político como técnico.

No Brasil, o ensino do 2º grau desde 1971 até 1982 apresentou-se parcialmente fracassado: o desemprego da juventude, a falta de impacto ideológico nos programas de educação para o trabalho, a inabilidade em melhorar o setor tecnológico e a total falta de humanismo dentro do ensino, são algumas das causas que afetam não só o nosso país, mas parece ser uma preocupação dos governos, em âmbito mundial.

Durante a 38ª Sessão da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra de 10 a 19 de novembro de 1981, sob os auspícios do Bureau Internacional de Educação, o tema principal tratado foi: “**Interação Entre Educação e Trabalho Produtivo**”. O documento de “trabalho” preparado pelo Bureau resumiu as preocupações dos governos de 55 (cinquenta e cinco) países em resposta a questionário que lhes foi preliminarmente enviado. (FREITAS, apud CAPANEMA, UND, 1987).<sup>7</sup>

A leitura dos relatórios finais do referido evento, desvelou duas posturas divergentes, acerca do binômio escola e educação em nível internacional:

1) alguns países estão tentando quebrar o isolamento da escola e apresentar a educação como fator relevante, buscando transparência nos currículos escolares;

2) outros países parecem estar, cada vez mais, relacionando educação e produção, aliando os conhecimentos e as habilidades adquiridas na escola às aplicações científicas e tecnológicas complexas e mutáveis.

No Brasil, além do Ensino Técnico Profissionalizante, a preparação para o trabalho continua sendo vista como parte da Educação Geral (Lei 7044/84).

FREITAS (apud Capanema, 1987)<sup>8</sup> ao refletir sobre essas questões, aponta três pontos a serem considerados na busca de conceituação:

1) Do ponto de vista liberal, pelo qual a escola não deve ser concebida para servir à demanda do mercado de trabalho. Não se pode, todavia, ignorar a importância do trabalho como parte da vida. Portanto, há que se considerar como função da escola a educação para a vida produtiva.

2) No segundo questionamento, cabe destacar que o desenvolvimento não é idêntico entre educação e trabalho produtivo em sociedades de diferente organização política, social e econômica, como é o caso de um país capitalista e um socialista. O que difere, portanto, é a maneira como se articula escola e trabalho, ao nível da práxis.

3) Porque há uma crise de trabalho - o desemprego sendo um sintoma - a escola não deve ser responsabilizada ou ser considerada inadequada. O que deve ser discutido e redefinido é a função da escola na dinâmica da educação e no contexto da sociedade, não a função social da educação.

A Lei 5692/71 negou a função da escola na dinâmica da sociedade e trouxe à tona a questão da profissionalização no ensino de 2º grau, dentro de uma perspectiva capitalista, cujo conteúdo desenvolvido teve uma consistência fortemente tecnicista, despregado de quaisquer pressupostos de conscientização política.

Segundo CURY (1982),

as questões relativas à profissionalização do ensino de 2º grau decorreram do fato de se ter interpretado a exigência de uma nova forma de socialização escolar como exigência de habilitação profissional por parte da escola. A partir dessa interpretação, pensou-se o Brasil como uma vasta região metropolitana, passível de ser modernizada a curto prazo, por meio da elevação do nível de qualificação dos seus recursos humanos. Não se considerou que, embora a multiplicação das grandes empresas tenha tido significativa influência na estrutura do mercado de trabalho, esse não se esgota nas demandas dessas empresas. Coexistindo com elas, nem sempre pacificamente, continuaram existindo empresas de médio e de pequeno porte. Mesmo com o processo de concentração do capital, essas empresas, apesar da tendência ao desaparecimento, são ainda - e provavelmente continuarão sendo, em um país de desenvolvimento regional heterogêneo - responsáveis pelo emprego de parcela significativa de mão-de-obra. Nesse tipo de empresa, a organização do trabalho é mais simples, não havendo lugar para técnicos e supervisores especializados. A experiência e a polivalência parecem ser mais importantes que uma formação específica. Além disso, nas próprias regiões metropolitanas, onde o fluxo imigratório tem sido maior que a capacidade de absorção de mão-de-obra das empresas, criou-se um mercado informal - quase se poderia dizer marginal - em que o trabalho se faz sob a forma de “bicos” ou de “biscates”, e onde se utiliza mão-de-obra mais barata e sem qualificação. Nessas condições, vive grande parte da população que não consegue acesso, quer às hierarquias ocupacionais das grandes empresas, quer aos quadros das empresas de médio e de pequeno porte.

Nos países desenvolvidos e ricos, esse tipo de mão-de-obra existe em menor escala e é chamado de “economia submergida” (QUINTANA, 1989).

A atribuição da responsabilidade pela formação profissional ao sistema escolar formal encontrou uma forte ressonância na Teoria do Capital Humano, bastante disseminada entre os educadores, àquela época. Via-se a educação como forma de investimento, supondo-se que gerasse um retorno satisfatório, tanto para a sociedade como para o indivíduo.

Contraditoriamente, a Lei 5692/71 colaborou para eliminar da educação a responsabilidade pela formação profissional e política, uma vez que ela não se mostrou capaz de equacionar a questão da qualificação da força de trabalho, e muito menos de propiciar uma educação criativa para o homem brasileiro. Esse raciocínio, contudo, tal como o do investimento em educação, teve como suporte a mesma Teoria do Capital Humano. Se o setor educacional é incapaz da racionalidade que o sistema produtivo demanda na formação de seus recursos humanos, foi fácil deslocar essa responsabilidade para outros setores da sociedade, que, por sua vez, ficariam com a incumbência de superar a crise atual.

Se considerarmos que preparar para o trabalho é função relevante da escola, o verdadeiro significado do trabalho está posto ainda na organização capitalista, já que ela continua predominando em todas as instâncias, buscando encontrar o seu **lugar na sociedade**. Contraditoriamente, na perspectiva socialista o interesse do indivíduo é equalizado ao interesse do Estado: o trabalho tem utilidade social, daí que preparar para ele é da maior importância para o Estado. Delineia-se, portanto, com clareza a hipótese do presente estudo: as escolas públicas que ministram o ensino de 2º grau poderiam construir a organização curricular repensando o sentido de homem e o conceito de trabalho criativo na sociedade para o qual se pretende educar.

No mundo contemporâneo a sociedade industrial capitalista continua aumentando a produção além das necessidades racionais, sociais e individuais.

Desperdiça-se, consumindo matérias-primas bem como o trabalho de milhões de pessoas. O mercado de absorção tem aumentado artificialmente pela moda e pela propaganda enquanto o povo, desprovido de consciência social, se mantém submisso e usuário dos bens supérfluos, inclusive bens que não são benéficos à sua saúde.

A escola politécnica, por sua vez, pressupõe a eliminação do dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, compreende a união entre o saber e o saber fazer, entre a técnica e a ciência, formando desta maneira, o **homem omnilateral**.

A educação politécnica é apresentada, desta maneira, como um dos cinco aspectos para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Os outros aspectos da mesma educação politécnica citada são o intelectual, a moral, a estética e a física.

Os condicionantes acima, com os quais nos defrontamos no cotidiano da sociedade de consumo, geram outro círculo vicioso: produzir mais para consumir mais; consumir mais para produzir mais. Prepondera a cultura de massas que empurra a sociedade para o aumento avassalador dos modelos de produção e de consumo calcados no dinheiro, contribuindo ao mesmo tempo para uma supressão progressiva das propostas da convivência, e omitindo cada vez mais as relações de “homem a homem”, a relação “do homem consigo mesmo” e, sobretudo, da “qualidade de vida do próprio homem” e para cada homem. Esta omissão contribui também para a deteriorização do coletivo que se instala vigorosamente numa sociedade que quem tem mais direitos é quem tem mais poder. Desqualifica-se a verdadeira proposta da produção que contém as autênticas e justas necessidades do povo, não levando em conta os crescentes conflitos sociais que surgem devido a polarização entre riqueza e pobreza. Estas especificidades, presentes nas relações de produção, são definitivamente responsáveis pelo desaparecimento das propostas de convivência pela ausência dos valores sociais, éticos e políticos na sociedade pós-moderna.

- A constatação dessas contradições e a inoperância política por parte dos dirigentes do Sistema de Ensino do 2º grau em nível do Ministério de Educação, bem



como dos órgãos econômicos, tem suscitado inúmeros questionamentos, entre os quais cabe destacar:

- Que providências poderiam ser tomadas, numa escala local, para implantar os princípios de uma educação inovadora, que tivesse força para mudar os programas educativos no ensino de 2º grau?

- Como proceder para mediar a transformação da escola em "**Instituição de Fato**"?

Lidar com a problemática da formação dos professores que atuam no Ensino de 2º grau é, portanto, outra questão crucial da presente investigação. O tema aprofundado durante o estudo pretendeu:

- refletir, no ensino de 2º grau, o conceito de trabalho criativo existente na sociedade para a qual se pretende educar;

- repensar o sentido da criatividade na relação educação e trabalho no ensino de 2º grau;

- ampliar a compreensão do indivíduo na coletividade.

- sugerir, com base na análise realizada, a inserção do método dialético para captar as contradições existentes na sociedade.

#### 4. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS

Neste estudo, como em qualquer outra investigação, é provável que alguns conceitos possam vir a suscitar interpretações diferentes, dependendo do quadro teórico adotado. Considera-se assim necessário definir alguns termos que darão suporte ao trabalho.

**Alienação:** é o estado pelo qual o indivíduo permanece alheio aos resultados e produtos de sua própria atividade e ou a natureza na qual vivemos, e a outros seres humanos e através de si mesmos. Logo, é um processo de alienação da consciência humana. Em Marx, não é constitutiva ao homem - não é uma dimensão essencial da natureza humana, e sim, por razões históricas, o homem não pode dela subtrair-se, por exemplo: o homem aliena sua essência numa relação prática, material - o trabalho.

"A alienação não se reduz ao comportamento do operário, concreto, empírico em relação a seus produtos, seu trabalho e demais homens, exprimindo também, isto sim, o fato objetivo da pauperização física e moral do operário, a transformação deste numa mercadoria; a exploração do operário na medida em que produz para outro assim como a separação do trabalhador de seus produtos e condições de trabalho".  
(VÁZQUEZ, 1977)<sup>10</sup>

**Categoria:** é uma expressão conceitual, que dá conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Ela não é neutra e se revela comprometida com uma certa visão do mundo. As categorias podem ser utilizadas como instrumento de análise em vista de uma ação social transformadora, podendo oferecer subsídios na investigação da realidade social, bem como a vinculação da educação com esta mesma realidade. Logo, elas ajudam a conhecer o todo, constituindo-se em meios abrangentes de apropriação da realidade.

**Ciência:** a ciência se faz a partir de uma concepção teórica ou corrente filosófica permeando esse processo. Para Álvaro Vieira Pinto (1985)<sup>11</sup>; **“A ciência sendo a forma superior do processo do conhecimento não pode ser devidamente entendida fora da teoria geral desse mesmo processo”**. Assim, a ciência se produz no ato concreto, dentro da realidade concreta, em um momento histórico vivido pelo sujeito, nas relações sociais, no cotidiano e no trabalho.

**Consciência de classe:** "a consciência de classe deve ter como conteúdo a sociedade como uma totalidade concreta, o sistema de produção em um determinado ponto da história e a resultante divisão da sociedade em classes. Relacionando a consciência com a totalidade da sociedade, é possível inferir os pensamentos e sentimentos que os homens teriam numa determinada situação se fossem capazes de avaliar tanto essa situação como os interesses que dela resultam em seu impacto sobre a ação imediata e sobre a totalidade da estrutura da sociedade. A consciência de classe consiste de fato das relações adequadas e racionais atribuídas a uma posição particular típica no processo de produção,"<sup>12</sup> isto é, pressupõe um nível de conhecimento de sua própria posição dentro do processo de produção, ou seja, é a compreensão que o homem deve ter da posição que ocupa na divisão social do trabalho.

**Cultura:** Adam Schaff sistematizou o conceito de cultura da seguinte forma **“como a totalidade dos produtos materiais e espirituais do homem em um período determinado e em uma determinada nação (cultural ou nacional)”**<sup>13</sup>. É a marca da sociedade, organizada pela linguagem, pelas experiências vividas e pela memória histórica da sociedade.

Entende-se assim cultura como o processo pelo qual o homem acumula existência sendo capaz de realizar e de discernir as culturas de efeito favorável. Em

resumo, é a capacidade de agir fisicamente e de representar mentalmente o que o homem adquire ao ir se formando fisiológica ou psiquicamente em ser diferente dos outros animais. É a capacidade de realizar uma operação inteligente sobre o mundo material.

**Criatividade:** para compreender a criatividade é necessário pressupô-la não como atividade de um gênio. O homem atual não pode ser considerado apenas como uma força de trabalho reduzida e submersa na produção. Mesmo diante da crescente complexidade do mundo moderno, o homem através do conhecimento tem conseguido recuperar a sua liberdade para empreender os avanços exigidos pela tecnologia e pelo progresso social. Mais do que nunca, é a atividade criadora que irá fazer essa mediação, já que a consciência humana de fazer algo diferente, às vezes única, o coloca numa posição privilegiada dentro do mundo. É só pela oportunidade de interagir na realidade para transformá-la que o homem se identifica com o mundo. Sendo assim, a criatividade é uma condição e uma oportunidade permanente para que ele possa não só conviver com as contradições ao nível de sua práxis, mas também superá-las, quando necessário.

**Educação:** J. Mantovani sistematizou a evolução do conceito de educação em seis etapas, procurando expressar algumas das mais significativas orientações conceituais, que vão surgindo ao longo da história da pedagogia.

**"1a. A Educação como preparação. Este conceito tem influenciado muito na prática de nossa época. Consiste a educação como um processo de preparação, ou uma intenção para chegar ao objetivo, uma tentativa para preparar responsabilidades e privilégios da vida adulta. Nem as crianças nem os adolescentes, nesta concepção, são considerados em situação plena e regular. Não vivem eles uma plenitude em nenhum momento. Vivem um estado de trânsito, de preparação para o amadurecimento. Se toma cada idade como mera preparação da seguinte. Nesta concepção a vida do educando não reveste significação em si mesmo, senão como um esforço preparatório para uma vida futura.**

**2a. A educação como desenvolvimento.** Esta teoria se baseia na idéias do desenvolvimento. Há que distinguir nela dois pontos de vista: a educação como crescimento e a educação como desenvolvimento.

**a) A educação como crescimento.** É concebida como um processo biológico de crescimento fundado na imatureza. Esta é, não uma ausência de atributos, senão a presença de um poder: a capacidade para desenvolver-se, como afirma DEWEY. Um exemplo desta tese é o de ROSSEAU em sua obra EMILIO. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza. Esta tese limita o conhecimento até onde podem chegar as capacidades e potencialidades vitais.

**b) A educação como desenvolvimento.** A educação entendida como desenvolvimento se rege por uma LEI IDEAL. Não é a educação, segundo esse conceito, um crescimento, e sim o desenvolver de poderes latentes que faz uma aspiração ideal. Assim concebida, a educação é algo mais que um processo natural. É um progresso, um movimento para algo além do que está agora ocorrendo. Cada um trata, não de acontecer o que é, senão o que deve ser. Constitui um exemplo desta direção educativa a pedagogia de NATORP. Não toma o conceito da educação simplesmente da experiência. Há algo mais. Educar significa, para este filósofo, configurar, dar forma, perfeccionar e isto supõe que a realidade deve adequar-se a algo ideal, a algo que ainda não é, mas que deve ser: uma idéia.

**3a. A Educação como disciplina formal.** Esta teoria é anterior a do crescimento. Teve grande influência no começo do século XVIII. Seu maior sustentador foi LOCKE. Em oposição a tese destas idéias inatas, afirma que o espírito é uma folha em branco. Só está dotado de certos poderes: Faculdades. A educação se propõe adestrá-las para convertê-las em forças efica-

zes. Estes poderes já estão dados, pré-existem, porém não exercitados. Mediante o exercício graduado e progressivo, são refinados, adestrados e disciplinados. LEIBNIZ afirmava que a educação tudo podia e vencia. "O que é dono da educação - dizia - pode trocar a face do mundo". E assegurava também: "se reformasse a educação, ser reformaria o gênero humano".

**4a. A Educação como construção.** Principal representante desta teoria é HERBART. Dewey a chamou teoria da "formação". Reservamos esta designação para o conceito educativo sustentado, pelo movimento pedagógico romântico-idealista das últimas décadas do século XVIII e começo do século XIX. A teoria herbartiana parte de uma concepção psicológica do homem que renega as faculdades sustentadas pela psicologia de Locke e que convertia a alma em uma série infinita de entidades e poderes autônomos, independentes, produtores de fenômenos próprios. Herbart, reacionando contra essas teses que vinham desde Aristóteles e que fomentou a escolástica, postula pela unidade da vida mental. Afirma que a alma carece de faculdades inatas, e que ao nascer não traz nenhum conteúdo. É vazia. O espírito, que é originalmente uma tábua vazia para aquele filósofo, adquire suas primeiras apresentações em percepções sensíveis em contato com o material exterior. Estas representações, uma vez produzidas, se associam entre si, e geram a vida mental. A consequência pedagógica é clara: há que construir, edificar o espírito. É esta uma luta de apresentação de materiais educativos adequados. "A educação é uma edificação do espírito com materiais que operam nos arredores. Esta incorporação de elementos externos ao mundo mental se realiza mediante a "instrução". É a atividade que o espírito exercita por meio da combinação e associação de apresentações em forma de idéias em torno da realidade e sobre a conduta. A este aspecto do processo formativo e se denomina "educação".

**5a. A educação como formação.** O neohumanismo de fins do século XVIII e o romantismo de início do século XIX, ensinaram que toda educação implica uma formação interior. A idéia de formação que essa época sustentava está em divergência da idéia de "iluminação" do século XVIII. Formação é um processo interno de auto-desenvolvimento. Parte de uma concepção dinâmica do espírito. Este é atividade constante, no poder latente que necessita ser convertido em ato. É o ato em si. A educação derivada da idéia de formação não espera nada de fora. A determinação do homem é produzida por sua atitude originária individual, não por um sistema de moldes exteriores.

**6a. A Educação como função essencial da comunidade,** é considerada não como um produto da pedagogia, senão como uma função essencial e permanente da comunidade. Tal é a teoria exposta pelo pedagogo alemão Ernesto Kriek. Ele entende que a educação não é uma criação da pedagogia. A educação é uma função da vida, em comunidade que se cumpre sempre em todas as partes. Resulta assim injustificado equiparar educação e escola. "A escola não realiza mais que uma parte da educação, e esta parte não é nunca a fundamental. A comunidade não se manifesta individual, a não ser que ela mesma concorra a formar a consciência de cada um. Só dentro da comunidade o homem se faz homem, afirma Kriek. Que é, então, a educação para o autor citado? "E a totalidade de todas as influências e intercâmbios recíprocos, de tu para eu e de eu para tu, do indivíduo à comunidade e da comunidade ao indivíduo. As teorias elaboradas pelos autores definem: A educação como processo exclusivamente humano. <sup>14</sup>

A educação faz transcender o homem sobre sua natureza originária. PLATÃO afirmava que o mais importante e principal negócio público era a boa educação da juventude. "O que mais necessita um estado - dizia - são bons cidadãos, e estes não

os forma a natureza e sim a boa educação". Como ser suscetível de educação, o homem desenvolve sua vida em maior grau, não como individualidade biológica, mas sim como ser moral e social. A consciência moral se desenvolve na relação recíproca de consciência a consciência. Por essas inevitáveis razões pode-se definir a educação como uma supressão progressiva da animalidade e uma conquista ascendente da humanidade. Significa submeter o homem a uma lei ou moral e livrá-lo do império exclusivo da lei biológica que é o instinto e o capricho arbitrário. KANT sustentava este conceito em sua pedagogia: "um animal o é já todo por seu instinto; uma razão estranha o tem provido de tudo. Mas o homem necessita uma razão própria; não tem nenhum instinto e tem de construir ele mesmo o plano de sua conduta". Poucos pensadores meditaram como Kant este problema e insistiram no caráter humano da educação, "o homem é a única criatura capaz de ser educada". A planta se cultiva; o animal se cria, se domestica ou se adestra. Só o homem se educa. Reafirma este conceito com uma expressão muito propagada "o homem pode ser homem somente mediante a educação". A educação tem por objetivo, entre outros fins, a disciplina, para Kant. O pedagogo italiano LOMBARDO RADICE, representante do idealismo, afirma que "ser homem significa educar-se". E acrescenta: "somos homens enquanto nos fazemos homens". "Quem é homem é educador de si mesmo".

Entende-se, portanto, educação como a formação do homem, só realizável dentro do mundo humano. É praticável superar a concepção unilateralmente biológica da educação que inspirou o naturalismo passado ou a unilateralmente racional que alentou o idealismo em suas distintas formas. A educação não deve olhar só a vida espiritual, deve tomar o homem em sua unidade formada de espírito e vida e na complexidade histórico-cultural de sua época e de seu meio. A educação se converte assim em uma força estimuladora da plenitude humana, entendida como uma prática social, com especificidade própria e mais complexa que a atividade teórica, com liberdade necessária para construir ou transformar a realidade que somente se define enquanto se constrói. Portanto, "educação é uma ação permanente que se



desenvolve segundo a intenção específica de uma classe social". (WACHOWICZ, 1991, p. 51)<sup>15</sup>.

**Omnilateral:** a concepção de omnilateralidade pressupõe o desenvolvimento do homem na perspectiva da totalidade, isto é, de “**capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho**”, <sup>20</sup> ou seja, é o desenvolvimento multilateral em todos os sentidos das faculdade e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Em outras palavras, é o homem que se produz mediante o trabalho, não somente o trabalho material produtivo mas que envolve o trabalho enquanto arte, estética, poesia e lazer. É o homem enquanto natureza, indivíduo, poesia e lazer e sobretudo relação social.

**Práxis:** é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Assim, segundo VÁZQUEZ (1977, p. 240 - 241)<sup>16</sup>, “**práxis é a unidade entre a teoria e a prática, que implica, ao mesmo tempo numa posição e autonomia relativas, existindo entre ambas uma dependencia mútua**”. Logo, podemos dizer que a práxis é uma atividade teórico-prática, tendo de um lado o ideal teórico, e de outro lado o material propriamente prático, os quais não podem ser separados a não ser artificialmente por um processo de abstração.

A atividade prática humana pode ser denominada de práxis quando transcende o aspecto subjetivo ideal, ou melhor, quando o sujeito prático transforma algo material exterior a ele, e o subjetivo se integra assim, num processo objetivo.

VÁZQUEZ (1977, p. 245)<sup>17</sup> diz que Práxis “é a ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito no processo prático e com o grau da criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática”.

**Politecnia:** o conceito foi embasado em Marx e Engels e, posteriormente, em Lenin e Gramsci e pressupõe o projeto de um “novo homem”, que só pode vir a ser operacionalizado num modelo de escola a ser construído. Uma organização escolar que seja capaz de superar a dualidade entre a ciência e a técnica, entre a formação geral e a formação profissional, entre a teoria e a prática. Fala-se de um ensino capaz de permitir a formação do homem omnilateral, com compreensão das bases das ciências naturais e sociais contemporâneas, princípios gerais das técnicas e da tecnologia. Enfim, a formação de um homem em todas as dimensões, capaz de compreender os princípios da organização social do trabalho, do processo de produção e da economia.

O ensino politécnico no 2º grau pressupõe o desenvolvimento, no aluno, de hábitos e habilidades físicas e mentais, necessários a realização de um trabalho criativo (manual e intelectual), socialmente útil. Não passa pela criação de novas disciplinas mas pela politização das disciplinas existentes.

**Teoria:** é uma palavra grega que significa a ação de olhar, ver, observar. É o resultado da vida contemplativa ou vida teórica.

Aritóteles falou de “teoria” como a atividade de “primeiro motor”<sup>18</sup>. A mais alta teoria é o pensar do pensar.

Na teoria do conhecimento e na filosofia da ciência tem-se discutido com frequência o sentido que se pode dar à teoria; a relação entre a noção de teoria e as noções de princípio, lei ou hipótese.

Na teoria crítica, que se opõe à teoria tradicional, o conhecimento é uma manifestação do espírito crítico, o qual aspira a ir mais além do que simples fatos já conhecidos.

Na concepção marxista, a teoria corresponde não só a uma atividade prática, que já se efetiva e que com suas exigências impulsiona seu desenvolvimento, mas também a uma prática que ainda não existe, ou seja, que existe apenas na forma embrionária.

Neste caso a teoria é determinada por uma prática, da qual ainda não pode nutrir-se efetivamente; entendendo por determinação aquilo que comumente se chama de finalidade, antecipação ideal, que não existindo ainda, queremos que exista.

Portanto, teoria é o projeto de uma prática inexistente que determina a prática real efetiva.

Para Marx, a teoria revolucionária não se desenvolve em prol da mesma e sim em nome da práxis. Baseada na prática que tende, por sua vez, a resolver - **“Justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo - as contradições que se apresentam real e efetivamente.”**.<sup>19</sup>

**Totalidade:** Segundo KOSIK, (1976, p. 35)<sup>20</sup> **“significa realidade como um todo estruturado dialético, no qual um fato qualquer, pode vir a ser racionalmente compreendido”**, onde a análise científica não busca apenas a compreensão de algo isolado da estrutura social, mas sim no conjunto das relações com os demais elementos da realidade.

A totalidade é não só as partes em relação entre si e com o todo, mas também o todo que constroem-se a si mesmo em conexão com as partes. Logo, nenhum fato pode ser pensado isoladamente, mas sim no movimento interno das partes.

## 5. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antes de proceder a quaisquer desdobramentos sobre a relação educação, trabalho e criatividade no Ensino de 2º grau, serão enunciados os pressupostos teóricos adotados no presente estudo.

Existem inúmeras contribuições de pensadores, cientistas, filósofos, epistemólogos que apresentaram diferentes abordagens e deram origem às teorias, às concepções e formas de pensar a realidade e o mundo.

Dentre os autores considerados relevantes para o presente estudo, cabe destacar Marx, Gramsci, Lukács, Goldman, Schuchodolski, Manacorda, Cury, Frigotto, Kuczynski e outros, que fazem uma análise consistente do objeto deste estudo.

Inúmeras indagações vêm permeando o âmbito da problemática. Tanto os referidos questionamentos, como as preocupações emergentes se articulam ao tema e influenciaram na escolha pelos seguintes pressupostos:

1. A criatividade como um elemento de superação da alienação no processo de formação do homem.

O ensino de 2º grau, na perspectiva da omnilateralidade, pressupõe que se desenvolva na escola o potencial de criatividade que existe em cada um. É através dela que o homem pode expressar, na vivência real, o seu desejo de participar na construção e no estabelecimento de novas relações entre sujeitos e objetos presentes no mundo atual, quer no campo da ciência, da educação, da tecnologia, enfim, de toda a vida social.

A criatividade dá um colorido especial na relação educação e trabalho, na medida em que instiga o aluno a entender o processo de alienação a que está

submetido, nessa mesma divisão social, contribuindo assim para ampliar a participação deste no mundo do trabalho, dando-lhe a sensação de plenitude de vida, pela possibilidade de inserir sua experiência interna com as outras riquezas do mundo, criadas pela atividade humana.

Nesse veio de raciocínio emerge o trabalho como um elemento que permite a articulação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Ele permite que a imaginação individual do homem se associe à razão e se materialize, convertendo-se em ações que auxiliam no processo de auto-realização e, conseqüentemente, no enfrentamento dos problemas emergentes da atividade prática.

Estamos nos referindo ao trabalho criativo - entendido como a forma mais elevada de trabalho, pois permite ao homem compreender o valor da vida, o significado social do seu próprio trabalho e do mesmo como um todo, a luta pela busca da felicidade, a exploração ou abafamento das necessidades criativas do homem e o crescente incentivo dos hábitos de consumo.

Contribuir para que as utopias tornem-se realidade é fundamental neste momento de crise, em que a própria vida está perdendo a fascinação, em que aumenta dia a dia a fome, a marginalidade, a produção, o consumo, e sobretudo a desesperança... a luta pela busca da felicidade...

No bojo de todos esses sentimentos contraditórios, parece ficar clara a necessidade de a escola organizar um currículo que privilegie alguns questionamentos, como sugere SUCHODOLSKI ( 1985 )<sup>21</sup>:

**"Quem é o homem? O homem é realmente um ser criativo? Então porque o princípio da vida criativa encontra tantos obstáculos? E tão difíceis de superar? Será que estes obstáculos estão inerentes à natureza humana? O que as pessoas mais desejam: inovações ou repetições? Perigo ou segurança? Inquietação ou paz ?"**

Certamente, estas e outras questões estão presentes no cotidiano da vida de todo o homem. Conforme a concepção em que forem trabalhadas no currículo escolar, podem consolidar atitudes de passividade, submissão ou adaptação, usurpando do homem o direito de desenvolver uma das dimensões mais profundas do seu ser - a criatividade.

Tudo isso está presente também nas ações dos professores em nível de 2º grau e, portanto, intimamente articulado ao enfoque que é dado à formação do homem - aluno - trabalhador, sujeito desse processo de ensino, que vê-se constantemente refletindo questões postas pela educação e pelas exigências do mundo do trabalho. Emerge daí o segundo pressuposto.

## 2. A Práxis como eixo norteador das relações educação e trabalho na busca da formação de um homem livre.

Se a práxis "**é a ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade humanizada**" (VAZQUEZ, 1977, p.245)<sup>22</sup>, podemos dizer que ela é o eixo fundamental na construção de um currículo inovador para a escola do 2º grau. Conforme o grau de atuação do sujeito sobre a matéria, a práxis pode ser criadora ou reinterativa, sendo que a primeira está intimamente ligada à práxis reflexiva e a segunda tem parentesco com a práxis espontânea.

A práxis criadora tem como pressuposto a produção ou ato de criação do próprio homem e permite que ele enfrente as necessidades e situações novas, propondo soluções, contribuindo na transformação da realidade. Uma vez encontrada a solução, o homem, por sua própria natureza, não se satisfaz, busca sempre novas necessidades e, concomitantemente, novas soluções. A solução encontrada tem um grau de validade que justifica a repetição, sendo possível estendê-la a uma determinada esfera e em um determinado tempo, até que a base material exija uma nova criação.

Se vivemos num processo de desenvolvimento tecnológico em constante evolução e se o homem apenas criasse por necessidade, isto é, para adaptar-se às novas situações ou para satisfazer o avanço tecnológico presente no mundo atual - seria fundamental para ele, criar, pois conforme VÁZQUEZ (1977, p.248)<sup>23</sup> "criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana e se faz a si mesmo".

Desta maneira, o trabalho do homem tem um caráter criador, embora paralela haja também a repetição sempre aberta à necessidade de ser submetida por um trabalho criativo. Logo, a organização curricular de um ensino de 2º grau deve garantir a repetição das soluções já encontradas pela humanidade e, ao mesmo tempo, propor aos alunos o descobrimento de soluções criativas para as questões que se apresentam na prática social produtiva, levando em conta a relação existente entre a atividade prática, a consciência e a sua realização, isto é, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

O desenvolvimento do processo pedagógico no ensino de 2º grau deve conceber o subjetivo não apenas como ponto de partida do objetivo, mas como uma experiência individual que deve ser pensada numa relação de diálogo. Dessa forma, a criatividade contribuiu para o estabelecimento de uma nova relação entre o homem e o objeto, pois ela alerta o sujeito e o objeto ao mesmo tempo, revestindo-os de significado novo e mudando qualitativamente a relação do sujeito com o mundo, pois este foi também cocriado por ele e por todos os demais elementos que participaram, com suas experiências internas do processo de movimento social da criatividade, por extensão, contribui para dar um novo significado ao mundo, pois este também foi cocriado por ele.

Neste estudo, a criatividade é entendida não como um simples conteúdo cultural e sim como um modo de ser e fazer, que marca a vida das pessoas e dos povos. Um país sem inovação ou uma escola sem criatividade estão condenados a desaparecer. Daí a importância de propiciar, nas escolas de 2º grau, o desenvolvimento da

originalidade e da invenção entre as gerações jovens, sendo que isso ajudará o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A criatividade hoje vem acompanhada da exigência lançada pelo desenvolvimento tecnológico e pela crise radical dos valores, tanto que a superação e adaptação ao novo tornou-se uma condição de sobrevivência, e educar para a criatividade é construir o futuro. Assim sendo, há que se pensar a questão da individualidade na coletividade, que é o tema do seguinte pressuposto.

### 3. A relação indivíduo e sociedade e o processo de humanização.

HEGEL já dizia "**que o homem só satisfaz seu desejo humano quando outro homem lhe reconhece um valor humano**"<sup>24</sup>, evidenciando, assim, a importância da relação entre os homens no processo de inovação, criação e participação no descobrimento de novas riquezas. O potencial de criatividade humana não pode manifestar-se no indivíduo isolado, pois ele só será "**indivíduo humano em comunidade**"<sup>25</sup>. Esta é a finalidade básica do trabalho pedagógico: voltar-se para o trajeto que está entre a consciência individual e a pluralidade de consciência.

Sabemos que o homem não se realiza sozinho, reduzido à sua subjetividade, mas somente se humaniza nas relações com os outros homens na sociedade, mediatizado pelo trabalho criativo e pela comunicação. O conteúdo inerente ao trabalho do homem pode estar pleno de sua experiência subjetiva - seu cunho pessoal.

A materialização da sua subjetividade transforma o trabalho alienado, mecânico em um trabalho original e criativo. Ocorre, nesse momento, a humanização do produto - que ficou marcado com a característica pessoal do homem, e concomitantemente, o próprio homem evolui no processo de humanização.

Se o homem só se faz homem na relação com os outros homens, o social não é produto dos indivíduos e sim os indivíduos são produto do social. Nesse ponto de vista, o modo como os indivíduos vivem, se inserem no processo de produção, vinculam-se aos órgãos de poder, seu jeito de amar, de odiar, de enfrentar a morte,



seus interesses, gostos e expectativas, estão condicionados socialmente. Infere-se daí que o social não determina por completo o comportamento do indivíduo, mas certas formas fundamentais deste, assim como seus limites, não eliminam a individualidade, mas revestem-no de uma fisionomia própria.

MARX afirma que **"a história social dos homens não passa, jamais, da história do seu desenvolvimento individual, tenha ou não consciência disso eles próprios. Essas relações materiais nada mais são do que as formas necessárias sob as quais se realiza uma atividade material e individual"** <sup>26</sup>. Logo, a sociedade não existe à margem dos indivíduos, mas tampouco estes existem à margem da sociedade.

Decorre daí a necessidade de a escola de 2º grau trabalhar uma metodologia que instrumentalize o homem a atuar na sociedade, expandir ou expressar seu potencial de criatividade no conjunto das relações que permeiam a sua práxis.

## 6. METODOLOGIA

A metodologia foi entendida neste trabalho como processo de construção do conhecimento e orientou todo o aprofundamento teórico na investigação do objeto do estudo, isto é, na análise do trabalho como processo criativo no Ensino de 2º Grau e privilegiou os seguintes procedimentos qualitativos:

Inicialmente, procedeu-se uma revisão de literatura acerca das concepções de educação e da criatividade como princípio educativo. Na seqüência, realizou-se uma análise na perspectiva histórica e teórica da formação do profissional em nível de 2º grau e, finalmente, uma incursão na relação educação e trabalho face à criatividade.

A bibliografia foi selecionada tendo em vista adentrar nas especificidades do trabalho criativo como princípio norteador das atividades educativas, sem perder de vista o compromisso político-educacional ao qual se destina uma instituição pública de ensino - a produção do conhecimento e a transmissão do saber.

Utilizou-se também a técnica de análise documental, que possibilitou a recuperação de alguns estudos já efetuados sobre o tema em nosso Estado, bem como a identificação das mudanças introduzidas no processo e nas funções do Ensino de 2º grau.

Tanto na revisão bibliográfica como durante a análise documental procurou-se utilizar procedimentos de reflexão, visando captar, sempre que possível, o conteúdo e a problemática intrínseca articulados ao tema central desse estudo.

Algumas categorias relevantes permearam a pesquisa e foram estabelecidas a priori para dar maior clareza às interpretações e críticas realizadas; são elas: a criatividade, trabalho criativo, a individualidade e a coletividade.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 19.
2. Id., p. 25
3. SAVIANI, Dermeval, **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo, Cortez Editora, Autores Associados, 1980.
4. Id., p.
5. PINTO, Álvaro Vieira **Ciência e existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 3. ed. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1979.
6. MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**, livro I, volume I. 12. ed. Editora Bertrand - Brasil , 1988. p.
7. CAPANEMA, Clélia de Freitas. **Preparação para o trabalho em perspectiva comparada**. UNB. Brasília, 1987. (mimeo).
8. Id., p.
9. CURY, Carlos Roberto Jamil et Allii. **O profissional do ensino na Lei 5692/71**. INEP. Brasília, 1982. (mimeo).
10. VÁZQUEZ. **Filosofia da práxis...** 1977. p. 439.
11. PINTO, **Ciência e existência**. 3. ed. 1979.
12. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Jorge Zahar Editor, 1988, Língua Portuguesa. Título original: **A Dictionary of Marxist Thought** edited buy Tom Bottomore. p.

13. SCHAFF, Adam. **Sociedade e informática**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado. São Paulo: Brasiliense, 1990.
14. BARTNIK, Helena. **A contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola**. Tese de mestrado, mimeo, 1993. p.
15. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Papirus editora. Campinas, 1989. p.
16. VÁZQUEZ. **Filosofia da práxis...**, p. 240-241.
17. Id. 1977. p. 245.
18. MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Madrid: Alianza Editorial, 1988, 6. ed. p.
19. VÁZQUEZ, **Filosofia da práxis...**, 1977 p. 230.
20. KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 35.
21. SUCHODOLSKY, Bogdan. **Educação permanente y creatividad**, textos mimeo, 1985. p. 49.
22. VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 245.
23. Id. , p. 248.
24. HEGEL, G. W. **Fenomenologia do espírito**, p. 112, citado in VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 73.
25. id., p. 248.
26. MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**, Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966. p. 59.

# CAPÍTULO I

## 1.1 REVISÃO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Dado o objeto de estudo escolhido e os pressupostos teóricos adotados, priorizou-se inicialmente um incursão teórica nas concepções de Filosofia da Educação, entendidas conforme SAVIANI (1983, p.19)<sup>1</sup>, como **“uma tomada de posição explícita e sistematizada sobre a problemática educacional”**. A presente decisão foi tomada já que, a partir da modernidade educar para o trabalho, passa a ser fundamentalmente “escolarizar”. A educação hoje é um ponto de referência relevante, ainda que estejamos no continente sulamericano. Chegamos à situação em que podemos encontrar o trabalho sem a educação, mas não podemos mais pensar a educação sem o trabalho criativo dentro da escola e da sociedade.

As tendências a serem discutidas abaixo e denominadas de “correntes” contém diferentes concepções de "homem" e do modo como ele se apropria do conhecimento. Tais teorias ou “correntes”, como em qualquer estudo científico, dependem da visão de mundo existente em uma determinada situação histórica, conforme se mostram capazes ou incapazes de explicar a realidade.

Segundo SAVIANI<sup>2</sup>, as **“correntes filosóficas”** se agrupam em 04 (quatro) concepções fundamentais de Filosofia da Educação, a saber:

- . Concepção “humanista” tradicional;
- . Concepção “humanista” moderna;
- . Concepção analítica;
- . Concepção dialética.

A Concepção Humanista tradicional (versão tradicional e moderna) tem como referência base uma determinada visão de homem, marcada por pressupostos essencialistas. Esse mesmo homem é visto como se fosse constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana.

Ainda na corrente tradicional humanista, SAVIANI destacou duas vertentes: a religiosa, caracterizada pelas correntes do tomismo e neotomismo, e a leiga, caracterizada pela idéia de “natureza humana” que predominou nos “sistemas públicos de ensino”. Esta última foi responsável pela laicidade, obrigatoriedade e gratuidade no sistema público em geral.

Já a concepção “humanista” moderna apresenta uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade, que vai preceder a “essência”. A natureza é mutável, e determinada pela existência.

Na visão tradicional, a educação se centrava no educador, no intelecto, no conhecimento. Na concepção moderna a educação se centra na criança, na vida, na atividade e se admite a existência de formas descontínuas na educação: admite o “ir” e “vir” com predominância do psicológico sobre o lógico e consideram-se os movimentos da educação raros, passageiros e instantâneos, porém cheios de “plenitude, fugazes e gratuitos”.

Na concepção analítica, não é relevante uma visão de homem, nem um sistema filosófico geral, mas sim trabalhar com a **análise lógica da linguagem educacional**. Partindo do pressuposto de que o significado de uma palavra é determinado pelo emprego, é fácil analisar a linguagem corrente e dela se extrair o significado, não necessitando do contexto histórico-social.

A concepção dialética não tem uma visão determinada de homem. Para essa concepção, o homem é concreto, “**síntese de múltiplas determinações**”<sup>8</sup> - é percebido como o conjunto das relações sociais. Seu pressuposto é de que os

problemas educacionais devem sempre estar ligados ao contexto histórico em que estão inseridos. (MARX)

Para esta concepção, a realidade é dinâmica e o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem.

Far-se-á, na sequência, uma incursão no processo histórico do pensamento pedagógico moderno, conforme SCHUCHODOLSKI.<sup>3</sup>

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem dever ser. A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções.

Como deve ser o homem?

A filosofia de Platão foi uma das fontes de origem destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só de ter sido por diversas vezes o ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem adentrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto revelou-se particularmente fértil no campo da pedagogia.

Platão ensinou a diferenciar o mundo da idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras. Distinguiu também no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras - o corpo, o desejo, os sentidos - e o que pertence ao mundo magnífico das idéias: o espírito na sua forma pensante.

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a recusar tudo o que é empírico em torno do homem e a conceber a educação como uma medida, para desenvolver no mesmo tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica.

Platão, no seu sistema pedagógico, pôs em relevo o papel da educação como o fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal.

A educação “verdadeira” é, justamente, o auxílio prestado à forças do “outro mundo” que o homem tem em si.

O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição das duas esferas da realidade: verdadeira e eterna, por um lado, aparente e temporal, por outro. Acentuou com mais intensidade o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual.

Esta educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre.

Essa concepção ascética da pedagogia da essência não preencheu toda a tradição cristã: constitui o seu sentido fundamental, até mesmo onde os princípios da pedagogia foram enunciados de modo mais moderado. Assim o demonstra a teoria de São Tomás de Aquino, que se liga à filosofia de Aristóteles. Este não perfilhava o idealismo platônico e a sua filosofia incidia na problemática do mundo empírico. As concepções de Aristóteles constituem, hoje, um dos fundamentos da pedagogia da essência. Aristóteles fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com a sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura e dá um aspecto qualitativamente definido.

A forma do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta “forma” molda a “matéria” e cria o homem. Há, portanto, uma “forma” para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos. A orientação da ação educativa é assim idêntica à de Platão embora variem os seus motivos de justificação.



São Tomás de Aquino opôs-se aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, mas conservou as teses principais, tal como o fez Aritóteles em relação às teorias pedagógicas de Platão, cujos aspectos extremos, igualmente rejeitava.

Na obra "De Magistro", São Tomás de Aquino definiu a tarefa e as possibilidades da educação, baseando-se na distinção entre potencial e atual. Considerou-se o ensino como uma atividade, em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Este processo, quer pelo lado do educador quer pelo do próprio aluno, implica em atividades; São Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem. Mas, esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas na Sagrada Escritura, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos: o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na atividade do homem; este não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem.

Na época do Renascimento, a pedagogia da **essência** desenvolveu-se ainda mais. Caracterizou-se pelas tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem "ser pensante".

Erasmus de Roterdã, na obra "De Pueris Instituendis" expôs como deve ser entendida a natureza humana através da razão que é a força que orienta a vida humana. Assim, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio.

Porém, a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança, na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi a época na qual se viu nascerem em concepções de educação absolutamente opostas.

A grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar normas das diversas orientações da atividade humana. Pôs em questão o próprio princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se.

A integração era: o homem deveria obedecer aos ideais, normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam? Ou em outros termos: será a experiência interior do homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideais seculares, ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de **ideais novos?** (pensamentos próprios, experiências e vontade).

Essas questões apareceram no movimento reformista. Nessas perspectivas, o passado perdeu seu caráter de reino no qual habitavam as idéias absolutas e imutáveis - aparece a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de movimentos religiosos, tomaram nova feição. Foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens em um lugar e tempo determinados, podem opor-se aos princípios que devem vigorar em todo o lugar e sempre.

Os processos, dos quais acabamos de salientar os caracteres essenciais, significam na perspectiva futura a maturação antropológica dos grandes problemas - do problema da própria essência do homem. Convirá concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser encarado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade?

Nesse cenário, emerge a questão da individualidade. Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, transformação, pelo menos em alguns domínios? Emerge também aqui a questão do desenvolvimento do homem. Essas duas questões começavam a esboçar-se: a idéia de que o homem é homem porque pode ser tudo, e da individualidade que é uma forma preciosa de realização da essência humana, claramente formulada durante o **Renascimento**.

Os filósofos italianos enriqueceram a concepção de homem com diversos elementos novos. Por exemplo: sobressaindo-se os estudos de L. VALLI e de Pic da La MIRANDOLE<sup>4</sup> surgem ainda com esses estudos os indícios de renovação do pensamento pedagógico.

A crítica da escola e da pedagogia medieval inspiraram-se na nova concepção do ideal, nos direitos e necessidades da criança. Esse ponto de vista foi defendido com timidez por Vittorino da FELTRE (1378-1446), primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança, que desenvolvia os seus dons em todas as direções.

Com JEAN LOUIS VIVES (1492-1540) foram criados os alicerces de uma teoria psicológica do ensino; considerava que podia ser concebida uma didática justa e eficaz, baseada nas experiências com êxito do mestre, iniciando-se uma onda de revolta contra a pedagogia tradicional.

Surgiram livros sobre a vida humana que descreviam não o que o homem devia ser, mas aquilo que é na realidade. Foi esse o cunho da obra de RABELAIS (1490-1553) que, ao relatar as aventuras de Pantagruel, contava na realidade a história da educação de um homem. MONTAIGNE (1533-1592), nos seus **Ensaio**s, criticou o caráter superficial e verbal da educação, que escolástica que humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Evidenciava a profundidade ignorada no processo educativo e revelava a sua ligação com a vida real do homem. SUCHODOLSKI (1972-27) analisa a questão do Renascimento, questionando:

**“As idéias da Pedagogia da Existência já fortes e vivas começaram a manifestar-se na obra de Montaigne, através da tendência em revoltar-se contra a pedagogia da essência, a qual condenava os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, contrapondo-se às suas idéias de submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos”.**<sup>5</sup>

O Renascimento foi uma época em que a pedagogia da essência criou novas concepções, protótipos e normas que deveriam regular os homens e a educação. Este período de grandes transformações sociais foi uma época em que o ataque contra a ordem hierárquica eclesiástica e feudal, estabelecida na prática e na ideologia, se transformou em revolta contra toda autoridade. Esse fato tornou a fonte dos novos conceitos de homem, iniciando-se assim uma grande controvérsia: qual deveria ser o alcance da renovação da educação?

As divergências entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência iniciada durante o Renascimento prosseguiu no decurso do século XVII. A pedagogia da essência manteve a supremacia e passou ao ataque, apresentando dois aspectos: um tradicional e outro moderno.

A orientação tradicional foi representada pelos jesuítas com a publicação, em 1599, da obra **Ratio Studiorum**,<sup>6</sup> que com isso se tornaram senhores de grande parte da educação européia, desenvolveram sua ação, recorrendo a diversos meios: entre eles a escola, que devia formar os jovens de modo a tornarem-se fiéis e obedientes filhos da Igreja.

Jean Amos COMENIUS (1593-1670) foi o criador de um sistema pedagógico dependente da natureza. Ele continuou a tradição do Renascimento, isto é a de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar, empreendendo um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e métodos de ensino. Defendia com energia o princípio de que a educação devia formar o homem com uma finalidade previamente estabelecida.

As convicções de Comenius foram inseridas no campo da pedagogia da essência, em relação a qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda impregnada de noções tradicionais e religiosas.

John LÖCKE, com horizontes pedagógicos muito mais modestos que Comenius, desenvolveu na obra **“Penseés sur la Education”** a teoria da formação moral do adolescente de acordo com as exigências do seu estado, a qual constituía efetivamente uma variante da concepção tradicional.

A posição de Løcke era sintomática: resultava de diversas orientações pedagógicas, principalmente provindas da Inglaterra e da França, que há muito privilegiavam um certo tipo de homem - **“O homem gentleman”**, isto é o **homem galante**<sup>8</sup>- como base e medida da educação.

Foi nestas correntes que se desvelou com clareza a tendência característica das sociedades daquela época, divididas em classes, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem.

Assim, a pedagogia da essência se encontrava sempre acobertada por aquelas classes que davam ênfase a princípios de que a **“essência verdadeira”** do homem se apresentava de modo mais perfeito nos membros das outras classes. Para eles, a vida das outras classes parecia muito pouco **“humana”**, porque não passavam por um processo educacional.

Para ROUSSEAU, **“se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem”**. Sua concepção era de que o homem era bom por natureza e a educação não poderia ser concebida de modo a destruir a sua **“verdadeira essência”**, mas sim acompanhar o desenvolvimento de suas forças, gostos e aspirações.

Já segundo HOBBS, a perspectiva do homem é de que ele é um lobo em relação ao próximo, não apontando os caminhos necessários para recuperá-lo. Cumpria ao homem apenas adaptar-se à organização social e à natureza humana. Esta convicção pessimista cortava pela raiz até a necessidade de uma pedagogia da essência, porquanto os princípios que esta prometia efetuar se revelavam inúteis.

B. MANDEVILLE (1724) em sua obra “*An Essay on Charity*” assegurava, no entanto, que se pode organizar a sociedade tendo como alicerce indivíduos egoístas.

Só mais tarde se pôde atribuir a pedagogia da existência à concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer, de modo algum, homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência.

A filosofia do século XVII debruçou-se sobre um segundo problema fundamental que só foi explorado, mais tarde, pelo pensamento pedagógico: era o problema da individualidade levantado por Leibniz. A sua metafísica, em que intervêm as noções de “*mónadas*”<sup>10</sup>, isto é, de harmonia pré estabelecida, exprimia numa linguagem idealista teses cujas conseqüências pedagógicas coincidem com a de Hobbes.

As *mónadas* tinham em si mesmas o sentido de seu desenvolvimento e, visto que a harmonia entre elas era garantida, embora sem serem formadas numa direção definida de coexistência, a pedagogia da essência não era necessária. Só se podia conceber uma pedagogia que ajudasse a desenvolver aquilo que contém cada “*mónada*”.

Infere-se do exposto que o pensamento implícito na filosofia de Leibniz defendia uma educação a serviço exclusivo da individualidade contraditória, portanto, aos objetivos da pedagogia da essência.

No século XVIII, quando imperava sob diversas formas a concepção da pedagogia da essência, surgiu novamente um forte ataque a esta mesma pedagogia em meados do mesmo século, liderado pelo filósofo Jean Jacques Rousseau. Aparentemente, Rousseau continuou a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como este, utilizou a noção de natureza da criança. Mas Rousseau concebeu de modo puramente empírico e não procurou uma natureza com o sentido da “essência

verdadeira do homem’’; pelo contrário, **ele nada queria impor ao homem**. Os incitamentos de Rousseau para retornar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir este regime, para confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves; eram uma afirmação de desdém pelas pessoas **“bem educadas”**<sup>11</sup>.

O programa pedagógico que expressou esta revolta encontra-se no **“Emílio”** que a aristocracia francesa quis destruir e queimar. Tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até nossos dias. Segundo a referida obra, é a partir do desenvolvimento concreto da criança, de suas necessidades, dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser. Os educadores não deviam ter outras pretensões, seriam nocivas. Assim iniciou-se desta forma a Pedagogia da Existência.

A Pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e da criação de perspectivas para um pedagogia da existência. A influência de Rousseau foi enorme. Nesta vertente, seguiu PESTALOZZI (1746 - 1827) e FROEBEL (1782 - 1852) apesar das grandes diferenças que os separavam; procuravam meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança e sua atividade própria. Froebel, em sua dialética romântica, desenvolveu o processo pelo qual a criança se transformaria naquilo que é e viveria aquilo em que se transformou. Tinha um reflexo da filosofia dialética de Hegel. Froebel considerava primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria que permite o curso dialético do que é interior ao que é exterior. Era a primeira obra sobre a pedagogia do jogo.

A idéia de que a educação devia realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para o seu desenvolvimento, expandiu-se no mundo.

### 1.1.1 CONCEPÇÃO IDEALISTA DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA.

A concepção idealista da pedagogia da essência teve como inspirador o filósofo Kant, que pretendia vencer tanto o dogmatismo tradicional como o cepticismo. Defendia a certeza e a objetividade do conhecimento humano, que Locke e Hume tinham posto em dúvida, mas não queriam voltar à posição do realismo ingênuo e muito menos a posições dogmáticas.

Ele propunha-se “vender, quer o cepticismo moral, quer a ética religiosa dogmática, recorrendo para isso à lei moral fundamental que devia ser obrigatória para todos, muito embora só pudesse interferir na conduta do homem no mundo empírico e não possuísse nenhum outro ponto de apoio.”<sup>12</sup> Isto fez com que o problema da educação se revestisse de um aspecto novo. O modelo tradicional do ideal, que se impunha ao Homem exterior, não podia manter-se. O conhecimento e a conduta eram obra desse mesmo homem e tinham um valor objetivo, os quais o indivíduo era obrigado a seguir .

Kant tentou ainda mostrar em sua obra pedagógica, as conseqüências da filosofia de Rousseau, pondo em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral. Assim aparecem Fichte e Hegel.

Fichte ocupou-se diretamente dos problemas da atividade e do ideal. Era partidário da pedagogia da existência porque trabalhava com o eu transcendental e não com o eu empírico. Essa distinção provinda da filosofia de Kant, constituiu a base do que se designou por idealismo objetivo, separando a sua posição de qualquer tipo de subjetivismo. A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência.

Hegel escolheu outra direção. Relacionou a objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e o espírito



objetivo. Analisando o decorrer da formação da criança, Hegel salientou as contradições e a sua superação. Ele também distingue a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos empírico e ocasional. Ao mesmo tempo, separou a personalidade e a vida superficial do indivíduo. Assim, o processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo, colocando a história na filosofia. O verdadeiro objetivo só é possível com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente, o ESTADO, aparecendo uma nova versão severa e rigorosa da pedagogia da essência.

Segundo SUCHODOLSKI <sup>13</sup> “a pedagogia de Hegel tornou-se ponto de partida de importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX, particularmente com “Karl Rosenkranz” que tentou fazer um sistema com as idéias e as reflexões bastante vagas de Hegel e com Dilthey que interpretou a sua filosofia em certa medida”. Pode-se dizer, então, que as filosofias de Kant, Fichte e Hegel representaram uma grande tentativa moderna da pedagogia da essência, não se ligando diretamente a nenhuma pedagogia que até então a chamada pedagogia da essência havia apresentado.

### 1.1.2 A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

As obras de Kierkegaard, Stirner e de Nietzsche deram início, no século XIX, ao processo de diferenciação da **pedagogia da existência**. A partir desse momento, se definem com maior exatidão as posições da pedagogia da existência e, em consequência disso, inicia-se uma era de importantes diferenciações.

Kierkegaard afirma que o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo mais elevado.

Por sua vez, Max Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência, partindo dos direitos ilimitados do indivíduo, atacando a Igreja e o Estado pelas suas pretensões em educarem os homens, condenando também as formas de autoridade, todos os ideais e a objetividade, particularmente os valores que direcionam o íntimo dos homens. Stirner atacou deste modo a pedagogia da essência: procurou mostrar que o erro desta, consistia não só em impor aos indivíduos um ideal ultrapassado, que nada tinha a ver com eles; uma religião a serviço da sociedade e do Estado. Tentou também impor um ideal de vida que brotasse do próprio indivíduo, não permitindo, portando, nem ao Estado e nem à Igreja, o direito de moldar o indivíduo. Sua teoria, à qual Marx se reportou várias vezes fazendo reflexões penetrantes e profundas, tornou-se ponto de partida da pedagogia da existência e alcançou notoriedade graças à ação de Nietzsche.

Assim, ele retomou e desenvolveu algumas das principais teses de Stirner. Atacou a pedagogia da sua época, nomeadamente as tendências democráticas do ensino e as tentativas realizadas para articular mais intimamente as escolas às necessidades econômicas e sociais do país. Defendeu um ideal de escolas-santuários

destinadas aos eleitos, nas quais seria desenvolvida uma “ciência alegre” e, portanto, livre de qualquer laço em relação à verdade objetiva e à moral humanista.

Nietzsche recorreu à filosofia de Kant, interpretando na perspectiva do individualismo a concepção de Fichte sobre o eu transcendental criador do ideal, baseando-se na teoria da vontade de Schopenhauer - a vontade como força atuante da vida determina o mundo do objetivo.

Desenvolveu também, em sua obra, reflexões muito especiais sobre a pedagogia da existência que na época apaixonou a opinião pública. Foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração de uma revolta posterior dos pedagogos contra a pedagogia da essência.

A filosofia de Stirner e de Nietzsche implicam uma pedagogia da existência, segundo a qual a vontade egoísta dos eleitos devia ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou norma comum.

### 1.1.3 HUMANISMO RACIONALISTA

O centro do humanismo racionalista foi a França (século XVII) que estava empenhada na luta contra o fanatismo e a intolerância, contra os preconceitos e o obscurantismo e contra a violação dos direitos do homem.

O humanismo racionalista deu continuidade às aspirações dos autores do sistema natural da cultura, procurando definir os caracteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a educação.

Suchodolski, ao analisar que não foi o idealismo objetivo a única concepção vigente na época, destacou o do humanismo racionalista como uma posição que permeia também a educação, através de algumas características onde aparecem a confiança na razão e a oposição às concepções religiosas e irracionais bastante fortes no século XVII, tanto na sociedade como no homem.

O humanismo racionalista tinha como prioridades definir as características universais e permanentes do ser humano, estabelecendo as bases da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Tom Paine, que escreveu “The Age of Reason” (século XIX), e Condorcet foram os condutores desta doutrina que se expandiu com o progresso da democracia e da ciência.

Thomas Huxley ( século XIX) apresentou um estudo sobre ciência e educação, onde o homem funciona “como uma máquina”, indo diretamente aos seus objetivos.

Durkheim realizou a primeira análise sociológica da sociedade e do homem, traduzindo diretamente em linguagem pedagógica as diretrizes desta mesma sociedade e da moral da sua época. A análise da sociedade fazia parte da pedagogia da essência, mas evidenciava um caráter racional, claro, convincente e bem fundamentado. Sua pedagogia tem uma vertente racionalista, onde o homem intelectual deve submeter-se ao regime que se encontra no poder.

### 1.1.4 TEORIA DA EVOLUÇÃO

A pedagogia da existência constituiu, desde fins do século XIX, a corrente de maior importância da pedagogia burguesa, em virtude da sua energia e diversidade.

Ellen Key denominou seu célebre manifesto: "o século XX, o século da criança". A partir deste momento, a pedagogia da existência torna-se a principal escola de pensamento pedagógico, base de numerosos sistemas de grande diversidade e reputação.

Darwin, no campo do desenvolvimento da natureza, Spencer, no domínio do desenvolvimento social e Hegel, na filosofia, contribuíram para a construção dos fundamentos da pedagogia da essência.

Já em meados do século XIX a teoria da evolução começou a sofrer alterações. **"A evolução da humanidade ou a evolução das sociedades podia ser um importante objetivo de investigação sociológica"** no entender de Spencer. O que se tinha conservado desta evolução existia efetivamente como elemento no presente e podia ser encontrado neste mesmo presente. O evolucionismo opor-se-ia, em princípio, à pedagogia da essência.

Herbert SPENCER (1820-1903), principal representante desta época, se opôs ao ideal tradicional de instrução e de educação, atacando fundamentalmente o seu conservadorismo e o seu caráter de inutilidade prática.

Segundo Spencer, até aquele momento a educação vinha servindo de ornamento ao homem que desejava "brilhar" na sociedade, ostentando instrução e educação aprimorada.

Spencer ainda destacou cinco critérios relativos à escolha das matérias de ensino: o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para educação das crianças, o que serve para os contatos sociais e é necessário do ponto de vista do todo social, finalmente, o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida.

Ele não concebeu o ideal como uma força que deve comandar a vida, e nisto não se diferenciou de Nietzsche. A Pedagogia da existência era uma pedagogia de **luta pela vida**, era dirigida pelas leis severas da luta pela existência e pela seleção dos mais fortes.

A teoria evolucionista de Darwin e a filosofia da evolução de Spencer tiveram grande influência no desenvolvimento ulterior do pensamento pedagógico, embora tenham se afastado dos seus princípios fundamentais.

A pedagogia da existência, vale ressaltar, tornou-se, além de contraditória à pedagogia da essência e ao seu respectivo programa geral de ação, um sistema determinado de investigação, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento.

A origem dessas contradições foi marcada fortemente pelo lançamento da obra de Stanley HALL (1846-1924), “Adolescence”, consagrando à análise do substrato intelectual da criança no momento em que a mesma entra na escola. Provocou uma quantidade enorme de estudos sobre a criança, sobressaindo-se nomes como o de Claparède, Bovet e Bergson. Mais tarde, os estudos de John DEWEY (1859-1952), um dos precursores do pragmatismo, partindo de concepções diferentes das de Claparède, ocupou-se como ele, da questão dos objetivos da educação.

Assim, o que para a pedagogia da essência deveria ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da humanidade,

tornou-se, na perspectiva da pedagogia da existência, a organização e a satisfação das necessidades da criança no domínio do conhecimento e da ação.

Conclui-se, portanto, que existe uma diferença fundamental entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, tanto em relação aos seus pressupostos como nas formas de conceber a ciência da evolução para a teoria da educação.

Percebe-se também que há dois focos distintos dentro dessas correntes: enquanto uma parte para o trabalho da forma da pedagogia (essência), o ideal de como deve ser a criança, na pedagogia da existência procura-se trabalhar a criança e suas necessidades dentro de atividades organizadas.

SUCHODOLSKI em sua obra (1985) também faz uma análise da pedagogia da existência em função da influência causada pela filosofia de Bergson, que teve uma posição muito radical dentro da pedagogia da existência. Segundo BERGSON, a evolução é o élan da criação e é apenas ex post do ângulo da razão a analisar o seu fluir passado, que pode dar ilusão de ser dirigida por causas ou finalidades”.

A concepção de Bergson serviu de base, dentro da pedagogia, para tratar a criança e a atividade educativa como uma criação especial, cujo sentido está nela mesma e não em objetivos pré-estabelecidos.

Como se vê, a pedagogia de Bergson se opõe aos objetivos estáticos e ao ideal imposto, tendo por definição que o ato educativo deve ser um ato original que não se repete, pois não seria ato educativo se houvesse repetição.

### 1.1.5 EXISTENCIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA.

A pedagogia da existência foi se expandindo com viéses da pedagogia da essência e através disso pode-se observar um fenômeno interessante - a existencialização desta corrente.

Os iniciadores desta mesma corrente foram: Schleirman Cheer, na pedagogia protestante e J. H. Newmann ( 1801-1890), na pedagogia católica. Posteriormente, o movimento tomou maior consistência no fim do século sob a designação de modernismo, envolvendo entre muitos os pensadores: A. Loisy, W Foerster, Georges Albert Ber, K. Backh. Comenuis, William James e Sigmund Freud (1856-1939).

A teoria psicanalítica de Freud trouxe para a pedagogia uma nova visão do homem, fazendo com que se percebesse claramente todo o conteúdo da natureza humana. Propunha-se, esta teoria, a resolver complexos e sublimar tendências. O ideal deixa de dirigir o trabalho educativo, para se tornar motivo de erros e fracassos.

Paralelamente a esta, na pedagogia sociológica desenvolveu-se um processo semelhante, afirmando que a vida social e concreta se baseia na ordem natural, tornando-se uma teoria de adaptação às condições existentes, isto é, à situação e aos seres que o rodeiam.

Desta forma, a pedagogia social, que era concebida como um ramo da pedagogia da essência, adquiriu traços da pedagogia da existência, tal como sucedeu à pedagogia baseada na teoria psicanalítica.

Conclui-se, portanto, que a existencialização da pedagogia levanta problemas muito complexos, permitindo-nos distinguir duas posturas diferentes na pedagogia da existência: a primeira opõe-se à pedagogia da essência em nome da vida da criança; e a segunda, em nome das crianças nos grupos sociais, pois a pedagogia da



existência revelava o conflito existente na sociedade burguesa entre as tendências que priorizam o indivíduo e as condições sociais existentes.

Por sua vez, a pedagogia da essência não mais priorizou os valores universais permanentes, retomando o contato com os valores burgueses.

Enfim, as contradições são acirradas e o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, ou quando opta pela pedagogia da essência, ou ainda quando tenta unir os princípios de ambas, tendo em vista as condições históricas e sociais existentes.

Vários estudos mostram que deveria ser, ao mesmo tempo, pedagogia da essência e da existência, o que ainda não foi possível devido às características da sociedade burguesa e exigindo também que se criem determinadas perspectivas de elevação da vida cotidiana.

Uma concepção de educação, que possa dar conta das exigências impostas no mundo atual, deve permitir ultrapassar os estreitos limites da pedagogia burguesa, pois não existe um único critério para a educação, ou melhor, o verdadeiro critério é a realidade futura, que nos permite fazer a crítica, superar o que está ultrapassado e evoluir na concretização de propostas pedagógicas capazes de organizar as forças atuais e encorajar o homem a fazer opções no mundo atual.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. SAVIANI, Demerval. **Filosofia da educação brasileira, tendências e correntes da educação brasileira**, Dumerval Trigueiro Mendes (Org) São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.
2. Id., p.
3. SUCHODOLSKI, Bogdan, **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**, Lisboa: Livros Horizontes, 2, 1978.
4. Id., p. 26.
5. Id., p. 28.
6. RATIO, STUDIORUM. Documento que continha o plano da educação trazido da Europa para o Brasil, cujo ideal era a formação do homem ideal, humanista e cristão. A Educação era alicerçada na **SUMMA THEOLOGICA**, de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a Tradição Cristã, base da Pedagogia Tradicional.
7. SUCHODOLSKI. **A Pedagogia e as...** 1978, p.33.
8. Id., p. 33
9. Id., p. 36.
10. Mónadas - é entendida como o princípio da unidade fundamental e última da qual se derivam os números. Ela é o fundamento de todo o um, isto é ela é a menor partícula (célula) que compõe o organismo.
11. SUCHODOLSKI, **A Pedagogia e as...** 1978, p. 38.
12. Id., p. 43.
13. Id., p. 45.
14. Id., p. 69.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE 2º GRAU.**

A construção de um ensino de 2º grau na perspectiva da criatividade pressupõe uma retrospectiva histórica da formação dos professores que atuam nesse grau de ensino, por entender que ocupam um lugar de destaque na articulação do processo de transmissão - assimilação e produção de novos conhecimentos, com as questões presentes no mundo do trabalho.

A incursão histórica e teórica na formação dos referidos profissionais engloba tanto o contexto social, no qual as escolas estão inseridas, quanto as universidades, por onde passam todos os profissionais que atuam no 2º grau, na tentativa de explicitar em que condições socioeconômicas e políticas foram estruturados e quais as concepções presentes, em cada momento histórico.

As Universidades colocam anualmente no Ensino de 2º grau um número grande de profissionais com déficit nas áreas do conhecimento para as quais foram designados, bem como com fragilidades enormes nas dimensões epistemológica, histórica e política da sua ação educativa.

Os sistemas de ensino de 2º grau do nosso Estado, embora constatem muitas das falhas desses profissionais, continuam impotentes para exigir das Universidades docentes preparados, com domínio de um conhecimento abrangente ( social e histórico), indispensável ao processo de ação e reflexão da sua área de atuação.

Entendendo-se a educação como uma das forças que interagem na sociedade e a escola com uma das instituições da sociedade civil organizada, é necessário que

a reflexão sobre a construção do novo princípio educativo no 2º grau ultrapasse o âmbito das Universidades e amplie a discussão, envolvendo o contexto socioeconômico e político onde as mesmas estão inseridas.

Dessa forma, a reflexão sobre a relação educação e trabalho na escola será entendida como um espaço de transmissão, assimilação e reelaboração do saber sistematizado, no contexto das relações sociais mais amplas, cuja especificidade reside na busca da união entre o "saber" e o "saber fazer", ou seja, entre a teoria ensinada nas diversas disciplinas que preparam o professor de 2º grau e a teoria ensinada no próprio 2º grau e a ação executada pelo estudante - trabalhador no mercado de trabalho.

Vários estudos evidenciam que a história da educação brasileira tem sofrido, desde a formação dos primeiros professores, a repercussão de políticas sociais mais amplas. Inicialmente, ocorreu o predomínio dos Jesuítas, os quais procuravam conduzir o ensino colocados no princípio aristotélico, a serviço da família patriarcal, primando pelo preparo intelectual dos filhos para, posteriormente, mandá-los, para a Europa a fim de continuar os estudos, sobretudo na Universidade de Coimbra.

Nessa época, a estrutura, a organização, a duração e a sequência dos cursos era estabelecida pela *RATIO STUDIORUM* - adaptada aqui no Brasil para educar e catequizar os índios. Os educadores organizavam a sua ação pedagógica na linha do pensamento dogmático e acrítico, tornando o ensino completamente alheio à vida da colônia.

Na concepção jesuítica, o preparo dos que iriam ensinar os jovens tinha forte ênfase na formação do caráter e na formação psicológica - conhecimento de si mesmo e do aluno, quase não contribuindo para que houvessem modificações na vida social e econômica da colônia. Pelo contrário, ajudavam a reforçar a estrutura do poder vigente.

O trabalho do professor nos colégios de 2º grau era de preescrever o método de estudo, a matéria, o horário e ministrar as aulas de forma expositiva. Aos alunos,

cabia memorizar os conteúdos para prestar contas de suas lições oralmente. Corrigiam os exercícios e repetiam o que os professores ensinavam, sem questionar. A avaliação era feita através de exames orais ou escritos.

A "**Ratio Studiorum**" direcionava a formação do homem universal, humanista e cristão, alicerçado na Teologia de São Tomás de Aquino que, posteriormente, serviu de base para a pedagogia tradicional. Segundo SAVIANI, a pedagogia tradicional apresentava as seguintes características:

**"uma visão essencialista de homem isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal e imutável a educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural" .<sup>1</sup>**

Desta maneira, o enfoque dado ao ensino de 2º grau no plano pedagógico jesuítico tinha como base o intelecto, marca da cultura européia, e operacionalizava um sistema de ensino dual, com escolas de ler escrever e contar para as camadas populares e índios colonizados de um lado, e de outro, colégios para as elites dominantes, cuja cultura difundida tinha por objetivo propiciar, a uma minoria, a erudição livresca, que constituía o distintivo social dos burgueses, contribuindo para legitimar os privilégios das classes elitistas.

No período imperial, com a expulsão dos jesuítas, foi modificado o sistema de ensino no Brasil pela Reforma Pombalina, traduzida pelo Iluminismo e liderada pelo Marques de Pombal, cujas idéias foram reunidas, em 1746, num livro que

continha "o verdadeiro método de estudar para ser útil à República e a Igreja".<sup>2</sup> Era uma coletânea de 16 cartas, denominada de Bíblia Pombalina.

A referida reforma ocasionou a expulsão dos Jesuítas ao mesmo tempo em que gerou algumas dificuldades, tais como o desmantelamento de toda uma estrutura de ensino, a substituição de uma ação pedagógica com perfeita transição de um nível escolar para outro, pela diversificação de disciplinas isoladas e, como se não bastasse, começaram a admitir professores leigos para as "aulas - régias".

A partir de 1870, outras reformas começaram a se processar, enfatizando a introdução de disciplinas científicas e orientação literária. Em 1882, o então Conselheiro Rui Barbosa apresentou um substituto ao projeto da reforma, propondo a diferenciação do ensino médio, com a criação, no Imperial Colégio de Pedro II, **"de cursos de Finanças, Comércio, Agricultura, direção de trabalhos Agrícolas, maquinista, relojoaria e instrumento de precisão"**,<sup>3</sup>. O substitutivo, no entanto, não foi aprovado devido ao contexto econômico e interesses políticos da época.

Nesse período, predominava no Brasil a economia agrária-exportadora, baixo nível de escolaridade e um ensino médio propedêutico, destinado às camadas privilegiadas da população, limitando-se ao ensino da gramática, da retórica, e da filosofia, segundo CHAGAS (1980, p. 10) **"a gramática era ensinada em três anos e não só abrangia o latim como dava ênfase à língua e à literatura Portuguesa"**;<sup>4</sup>

A retórica era trabalhada em um ano e incluía a história e a geografia, a filosofia com dois anos de duração, onde se priorizava a lógica, a metafísica e a ética restrita a questões úteis.

Com a Reforma Benjamim Constant foram introduzidas no 2º grau, além das disciplinas humanistas, disciplinas científicas, não significando um rompimento com o ensino tradicional. O que se denominou moderno, naquela época, foi a introdução no currículo de 2º grau das ciências experimentais como: a Geometria, a Álgebra, a Física, a Química e a História Natural, configurando um currículo natural,

enciclopédico e inviável, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista político, pela própria falta de sustentação política e debilidade da base industrial. O desenvolvimento capitalista exigia a diferenciação curricular e não a padronização do mesmo.

A partir do final do século XIX e início do século XX, com a crescente diferenciação econômico-social e o surgimento de novas necessidades técnicas para atender o mercado de trabalho, foi forjado um novo sistema de ensino para as camadas sociais superiores. O 2º grau passou a preparar apenas para o Ensino Superior, enquanto à classe operária e aos pequenos artesões, restava o ensino primário e profissionalizante, que funcionava sem uma organização sólida, além de haver um severo controle político - ideológico, por parte das autoridades.

A urbanização e a industrialização que ocorreram nas primeiras décadas do século XX, o crescimento das camadas médias da população, as tentativas de organização do proletariado urbano, as reivindicações da educação gratuita para um grande contingente de crianças, refletiam fortemente na estrutura e na organização do ensino.

Outro aspecto que teve grande repercussão no ensino foi a reforma na admissão de professores. Durante o Império, o ingresso ao magistério apresentava três condições: a maioridade, a moralidade e a capacidade, sendo que a última era muito vaga, imprecisa e avaliada por meio de um concurso que dispensava a exigência do candidato ter cursado alguma escola de preparação para professores. A prova de moralidade era a mais significativa, cujo parecer era dado por pessoas consideradas idôneas na comunidade, geralmente o pároco, algumas pessoas das famílias mais abastadas e as autoridades. Na República, generalizaram-se as nomeações em massa, dos professores, tendo como critério único a indicação dos que detinham o poder: Governadores e Deputados, em nível Estadual, e Prefeitos e Vereadores em nível Municipal.

Na década de 20, a partir da 2ª Guerra Mundial, houve um redimensionamento dos problemas educacionais. Era o momento de grandes campanhas de combate ao analfabetismo, tendo em vista a formação do sentimento pátrio; procurou-se expandir a escola nas colônias de migração. Já no 2º grau houve a contenção de vagas, por motivos políticos, sendo que as polêmicas giravam em torno da chamada equiparação da liberdade de ensino, dos critérios do vestibular, dos cursos preparatórios, da seriação e da fiscalização do poder público. MACHADO (1989, p. 203) assim se refere ao analisar esse momento: **"através do ensino secundário, legitimavam-se as diferenças sociais instituídas pelo modo de produzir a vida social e forneciam-se as credenciais para a ocupação de certos postos de hierarquia no trabalho."** <sup>5</sup>

Pouco a pouco, os reflexos da I Guerra Mundial começaram a gerar novas perspectivas em torno da situação econômica, política e educacional do País. Por um lado, a formação de uma classe proletária, sobretudo nos centros maiores, com os descendentes de escravos libertos; por outro lado, a crise cafeeira mexeu com a aristocracia, que não era mais, apenas formada pelos senhores de engenho e barões do café era uma **aristocracia do dinheiro**. Emerge entre os dois pólos opostos (proletariado e aristocracia) a **classe média**, constituída por profissionais liberais, funcionários públicos, pequenos comerciantes e industriais.

No contexto do campo educacional, a efervescência das idéias liberais contribuíram para a organização da III Conferência Nacional da Educação, ocasião em que os educadores dividiram-se em torno da questão da orientação curricular que deveria ser imprimida: as humanidades literárias em contraposição às humanidades científicas. Essa controvérsia acirrou-se com o advento do escolanovismo, que experimentava um momento de grande penetração no Brasil. O movimento escolanovista, no Brasil proliferou-se através de dois segmentos: um que, em nome da preservação e qualidade do ensino, defendia a seriação e, conseqüentemente, o término dos cursinhos preparatórios e a equiparação de todas as escolas do país ao



estabelecimento de ensino considerado oficial ( Colégio D. Pedro II ). O outro, defendia propostas de autonomia, liberdade de ensino, flexibilidade e a diversificação curricular.

Em 1931, Francisco Campos empreendeu outra reforma educacional, cuja tônica foi a reorganização do ensino secundário, comercial. Os educadores defensores dos princípios liberais - escola nova- tinham o prestígio de Vargas e Francisco Campos, que compareceram à Conferência Nacional de Educação e solicitaram aos educadores reunidos a definição do "**sentido pedagógico**" da Revolução de 30, que servia de base para a ação educativa governamental.

Campos implantou definitivamente a seriação no ensino secundário e a frequência obrigatória às aulas. Instituiu três modalidades de estudos secundários: os pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos, reforçando com isso a função propedêutica, pois o ciclo completo de dois anos foi organizado para atender às futuras especializações de nível superior.

Introduziu também a diferenciação no secundário, sem alterar sua função social e, ao mesmo tempo, abriu a possibilidade da criação de ensino médio paralelo, com a reforma do ensino comercial numa perspectiva profissionalizante. Segundo MACHADO (1989, p. 206),<sup>6</sup>

**"O comercial também passou a ser estruturado em dois ciclos, mas com durações diferentes do secundário. No primeiro CICLO, foi criado o propedêutico (3 anos) e o auxiliar de comércio (2 anos). No segundo ciclo, a reforma instituiu cinco modalidades: secretariado (1 ano), guarda - livros (2 anos), administrador - vendedor (2 anos), atuário (3 anos) e perito contador (3 anos) (5), somente as duas últimas modalidades davam o direito ao ingresso no Ensino Superior, mas apenas a cursos imediatamente ligados aos estudos já efetuados - Administração e Finanças".**

O manifesto dos Pioneiros da Escola Nova emergiu em 1932, dirigido ao povo e ao governo, propondo um plano completo de reconstrução do ensino no país. O depoimento de Paschoal Leme, abaixo citado, retrata com clareza os ideais do novo plano pedagógico:

**"... Defendíamos a organização da educação e do ensino como um dever imprescritível do Estado democrático para atender ao direito inalienável de cada cidadão de acesso à educação, ao ensino e à cultura, de acordo com o preceito básico de democracia, que é a igualdade de oportunidade para todos, e também para que pudesse tornar efetiva a regra maior do regime democrático, de que todo o poder emana do povo e em seu nome deve ser exercido, cidadãos devidamente instruídos poderiam melhor exigir seu cumprimento."** <sup>7</sup>

Este grupo de educadores combatia o dualismo entre o ensino cultural e profissional e reivindicava a organização dos mesmos num único estabelecimento e para ambos os sexos. A escola deveria ser flexível, adaptada às aptidões naturais dos alunos e com as mesmas oportunidades para todos. Propunham um CICLO comum de 3 anos e um diversificado em duas seções: uma destinada às atividades intelectuais (Humanidades e Ciências) e outra, às atividades manuais e mecânicas (Cursos Técnicos).

Cabe registrar aqui outro movimento relevante nas iniciativas da Educação Nacional - o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado pela Lei nº 378, de 13/01/1937, assinado pelo Ministro Gustavo Capanema, para funcionar como um aparelho central, destinado a promover inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações sobre os problemas de Ensino. O INEP manteve posição de vanguarda na expansão e difusão de estudos e pesquisas relacionadas com a educação lato-sensu, no momento histórico em que no país adquiria relevo à formação e aperfeiçoamento de educadores.

Uma pesquisa sobre a formação do educador, realizada no Estado do Paraná em 1988 por MARTINS , (p. 15) destacou alguns esforços fundamentais para a educação na atuação do INEP, tais como:

**"a) Voltado para a organização dos cursos oficiais de formação de professores primários (MONTEIRO, 1938);**

**b) Oferta de cursos para capacitação de docentes, participação em eventos, que discutiam e norteavam o processo de pesquisa e formação do professor primário;**

**c) Financiamento de pesquisas sobre a formação do Educador em todo o território Nacional."**<sup>8</sup>

Esse clima educacional otimista dos anos 30 não perdurou por muito tempo. Em 1937, Vargas defendia o golpe que institucionalizou o Estado Novo - chamado Golpe de 37. Com o pretexto de combater o comunismo e manter a unidade e a segurança nacional, foram abafados os debates educacionais e, sob a égide do Estado ditatorial, um novo caminho foi traçado para direcionar o debate sobre a pedagogia e política educacional. Basta comparar os artigos que se referem à Educação nas Cartas de 1934 e 1937:

**"1934 - Artigo 149 - A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)**

**1937 - Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando de maneira principal ou subsidiária para facilitar a sua execução e suprir deficiências e lacunas da Educação particular".**<sup>9</sup>

Com isso, o Estado se desincumbiu da educação pública, através de sua legislação máxima, assumindo apenas o papel de subsidiário e, conseqüentemente,

desobrigando-se de manter e expandir o ensino público. Essa medida contribuiu para reforçar o dualismo educacional. Os ricos podiam optar entre o poder público ou particular e os pobres deveriam encaminhar-se para as escolas profissionais, reforçando com isso a divisão de classes e extinguindo a igualdade dos cidadãos até perante a lei.

O Estado Novo atuou assim a favor do "realismo em educação, reforçando o papel de conservação do "status quo". Não se extinguiu o enfoque técnico, mas, de algum modo, a ele se incorporou a idéia da relação educação-sociedade. Ainda que pretendessem manter uma aparência de "neutralidade técnica", os renovadores que atuaram oficialmente, procuraram agir em coerência com a política defendida pelo Estado Novo. A educação foi pensada então **"como fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto como instrumento de difusão de ideologia"**.<sup>10</sup>

Com isto, a educação passou a ter dois enfoques: um para as elites, onde foi aberto um longo caminho do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, uma opção por qualquer curso superior. Podiam, ainda, optar pela profissionalização - as moças que ingressavam nos Institutos de Educação para, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. Os pobres, quando conseguiam concluir o primário, optavam por um dos cursos profissionalizantes existentes na sua região, já que não possuíam condições financeiras para freqüentar cursos em outras cidades maiores.

O desenvolvimento do ensino pré-vocacional e profissional configurou-se como um avanço para a burguesia, pois a sua expansão alcançaria a curto prazo, dois objetivos:

- dotaria os jovens de uma profissão, respeitando suas aptidões e tendências vocacionais e, ao mesmo tempo, atenderia a indústria e mercado de trabalho que estavam em ascensão e exigiam mão de obra especializada;

- destinava-se às classes menos favorecidas, enquanto o ensino profissionalizante de nível superior era destinado às elites.

Vários estudos históricos mostraram que, de 1930 a 1942, aumentou sensivelmente o número de alunos no ensino secundário "passando de 30 mil para 200 mil" (MACHADO 1989, p. 208), pressionando com isso uma redefinição da política de seleção e distribuição dos alunos, de forma a preservar os privilégios da sociedade de classe. Organizou-se, portanto, dois tipos de escola média: o ramo profissional subdividido em normal, comercial, industrial e agrícola, e o ensino das chamadas individualidades condutoras, para formar a elite dirigente do país que primava pelo fortalecimento do currículo clássico, pelo estudo de latim em sete anos e do grego. Com isso, o 1º ciclo do secundário passou a vigorar com 4 anos e a se chamar ginásio, e o 2º ciclo de 3 anos, chamado colegial.

A partir de 1945, iniciou-se no Brasil a fase de "redemocratização", impulsionada pela pressão externa dos militares aliados à classe média e dominante. Segundo GHIRALDELI (1990, p. 105), **"nada tinham de democrático antes"** <sup>11</sup>, eram o resultado de um conflito mundial contra os regimes ditatoriais, que anunciavam uma nova era de construção de governos populares e democráticos na Europa. No Brasil, o movimento popular cresceu, houve formação de partidos políticos e até eleições para a presidência da República. Com a saída de Vargas, as teses nacionalistas e populares aliaram-se ao partido comunista, que também estava se revigorando, uma vez que os líderes que haviam sido exilados na fase anterior, foram libertados e um grande número retornou ao Brasil nesta época.

O clima de efervescência, já característico da época, contribuiu para que, paulatinamente, fosse retomada a democratização da educação, com a ajuda de muitos educadores que retornavam do exílio. Voltou-se a falar dos princípios liberais, da igualdade de oportunidades e da descentralização administrativa, postulados estes, que se incorporaram na constituição de 1946. Esse fato gerou a convivência de dois movimentos: **"entusiasmo pela educação"** e o **"otimismo**

pedagógico". O primeiro, evidenciava-se na intenção política do Ministro da Educação que, na sua exposição de motivos assim se expressou:

**"Projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema, por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país."** <sup>12</sup>

O segundo se traduzia na intenção técnica dos educadores de organizar o processo educativo das massas da melhor qualidade. A união dos dois segmentos propiciou alguns avanços, apesar de conceberem a escola como um instrumento de ascensão social, independente da influência dos fatores socioeconômicos.

No período de 1930 a 1945, a organização escolar foi marcada pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros). SAVIANI caracteriza a concepção humanista moderna, afirmando o seguinte:

**"se baseia numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se na visão tradicional, a educação centrava-se no adulto (no educador), no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna o eixo do processo educativo se deslocava para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas pré-definidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico."** <sup>13</sup>

O ideário da "Escola Nova" propôs outro tipo de homem. Diante disso, deveria organizar-se como uma "escola única", garantida pelo Estado, sem discriminação econômico-social e deixando de lado a dualidade tradicional da escola

brasileira; que apresentava uma escola de melhor qualidade na forma clássica e propedêutica para as elites, e escolas primárias e médias vocacionais, mantidas precariamente pelos governos estaduais, e de qualidade inferior, para a classe média emergente.

A implantação restringiu-se apenas às escolas experimentais, mas apesar disso o ideário escolanovista acabou se infiltrando nas redes oficiais, influenciando o sistema superficialmente. Por um lado, contribuiu para proporcionar avanços das teorias pedagógicas; por outro, a ênfase dada ao método acabou por secundarizar a transmissão de conhecimentos. Mas, apesar disso, revestiu-se de um significado social ao colocar em questão os modelos sociais tradicionais, reafirmando o valor, a dignidade e os direitos do ser humano, muito embora a prática pedagógica fosse encarada em si mesma, sem vinculação com um contexto mais amplo.

Em nível de 2º grau, o ensino secundário objetivava a formação da personalidade do adolescente e, portanto, **“dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso infundir nas massas”** <sup>14</sup>, como se houvesse uma camada de adolescentes predestinada a conduzir e outra, marcada para ser conduzida.

Em termos pedagógicos, os cursos científico e clássico eram semelhantes; distinguiam-se apenas pela ênfase que o primeiro dava às ciências naturais e o segundo, às ciências humanas. Quanto à metodologia de ensino, a ênfase era o aspecto psicológico e as idéias de **“aprender a aprender”** estavam sempre presentes. O ensino passou a ser concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que tratam o ensino são problemas.

Os passos previstos no processo de ensino eram os seguintes: determinação do problema, levantamento de dados, formulação de hipótese, experimentação, envolvimento de alunos e professores, aceitação ou rejeição das hipóteses formuladas.

A década de 50 foi marcada por intensos debates a respeito do novo Projeto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), culminando com a votação, em 1961, da Lei 4024/61, a qual manteve a mesma estrutura de ensino anteriormente definida pelas Leis Orgânicas: manteve a organização por áreas do conhecimento, confirmou a equivalência do 1º e 2º ciclos, possibilitando o acesso ao vestibular dos estudantes provenientes de qualquer curso e a flexibilidade de transferência de um curso para o outro. Em 1963, foi reforçado o alargamento da parte de cultura geral do currículo e foi unificado às diretrizes do ensino comercial e industrial em torno da segunda proposta do ginásio moderno.

Os ginásios orientados para o trabalho (GOTS), constituíam-se numa perspectiva polivalente, com duração de quatro anos, no decorrer dos quais o aluno devia experimentar, pelo menos três dos seguintes campos: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar.

O modelo político e econômico da década de 60, tinha as características de um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do país. Os setores governamentais trabalhavam a serviço desse projeto, inclusive o setor educacional, que desempenhava importante papel na preparação de recursos humanos, necessários ao crescimento econômico e tecnológico da sociedade.

De acordo com ROMANELLI (1987, p. 196)<sup>15</sup> o sistema educacional a partir de 64 foi marcado por dois momentos. O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política de recuperação econômica; constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, culminando com a crise do próprio sistema educacional. Este foi marcado pela influência dos acordos MEC/USAID que serviram de base às reformas educacionais e às comissões na definição da política educacional.

Em 1971, com a aprovação da Lei 5692, foi implantado um único sistema de ensino fundamental, fundindo o ginásio com o primário. Os cursos de 1º e 2º graus passaram a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em



todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos de ensino e diferenças individuais dos alunos.

O Parecer 45/72, estabeleceu diferenças entre o técnico de nível médio e o auxiliar, conforme a carga horária exigida na grade curricular e o estágio conclusivo. O Parecer 76/75 instituiu as chamadas habilitações básicas, a saber: agropecuária, mecânica, eletricidade, eletrônica, química, construção civil, administração, comércio, crédito e finanças e saúde, reunindo o antigo ciclo do ensino secundário e os segundos ciclos dos cursos técnicos sob a denominação de o “Ensino de 2º Grau”, com duração média de três anos.

Os fundamentos teóricos da política educacional passaram a ser socializados em vários eventos programados pelo MEC, OEA, INEP, através de encontros, conferências, seminários e congressos. Esse momento era ainda de efetivação das Leis 5692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da Lei 5540/68 da Reforma Universitária. Aparentemente, ambas visavam atender as necessidades e aspirações presentes no meio intelectual e estudantil, mas acabavam por burocratizar a formação do professor, devido as especializações e a hierarquização das funções no sistema educativo.

No bojo da disseminação das diretrizes dessas leis, ocorreu a decadência da pedagogia escolanovista e, concomitantemente, começou a ganhar corpo a pedagogia tecnicista, assumida pelo grupo militar tecnocrata, cuja preocupação central era a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho, separando a decisão da execução e com isso, transferindo para a gerência o controle realizado pelo produtor. O objetivo central da educação passou a ser o “desenvolvimento econômico com segurança”, embasado no pressuposto da neutralidade científica. Instala-se no 2º grau, como em qualquer outro nível de ensino, a divisão do trabalho e a fragmentação do processo.

A pedagogia tecnicista se estruturou na teoria da aprendizagem behaviorista, onde o elemento principal é a organização racional dos meios; o professor é visto

como um técnico de transferência da matéria e dos meios sofisticados de ensino; o aluno recebe, apreende e fixa as informações, mas não participa da elaboração da proposta pedagógica.

O ensino superior passou a ser cada vez mais a chance de ascensão de alguns setores. A Lei 5540/68 criou a departamentalização, a matrícula por disciplina e o regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, **“usurpando o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular”**.<sup>16</sup> O departamento, antes da reforma, era um veículo muito forte da Universidade, tanto para professores quanto para alunos. Em outras palavras, curso e departamento se identificam. **“Um professor de história da cultura, por exemplo, que lecionava no Curso de História, pertencia ao Departamento de História. Se ele lecionasse História da Cultura em outro Curso ou na licenciatura de Pedagogia, era naturalmente membro do Departamento de Pedagogia”**.<sup>17</sup>

A departamentalização veio acabar com a integração dos professores, aumentando a distância entre o ensino e a pesquisa, passando os departamentos a reunir professores e pesquisadores de uma mesma área do conhecimento, terminando as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas. Surgiu, portanto, uma aglomeração de cunho corporativista, criando, como queriam as técnicas americanas, a mentalidade empresarial dentro das instituições escolares.

A Lei 5692/71, que não significou uma ruptura completa com a Lei 4024/61, incorporou os objetivos gerais do Ensino do 1º e 2º graus expostos nos fins da “educação” da Lei 4024/61. Esses objetivos referiam-se à necessidade de **“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”**.<sup>18</sup>

Na tentativa de ultrapassar o tecnicismo, enfatizado pelas referidas leis, a partir de 1978, surgiram vários estudos empenhados em fazer a crítica e a educação até então predominante. Esses estudos são agrupados e denominados de “teorias

crítico reprodutivistas” que davam ênfase à dimensão política. Os professores passaram a assumir um discurso sociológico, filosófico e histórico deixando em segundo plano a dimensão técnica e humana, comprometendo, mais uma vez, a formação pedagógica do futuro professor de 2º grau.

A Lei nº 7044/82 eliminou a distinção entre a educação geral e formação especial, passando de obrigatória para facultativa a profissionalização. Na primeira metade da década de 80, com a instalação da nova república, inicia-se uma nova fase de vida no país. Um marco significativo foi o movimento "das diretas já" com ascensão de um governo civil da aliança democrática, assinalando o fim da ditadura militar, embora mantendo inúmeros aspectos dela, com conotações diferentes. A política econômica desta época é caracterizada por SINGER desta forma: **“A orientação desenvolvimentista na formação da política econômica tornou-se hegemônica, superando a paralisia que até então caracterizava a ação governamental (...) a primeira mudança efetiva foi tornar definitivo o rompimento com o FMI”**.<sup>19</sup>

Nesse quadro, o movimento operário ganha força, começam a organizar-se novas associações de classe, dentre elas a dos professores, que procuram participar da política econômica e financeira do país. Um marco importante desse período para a educação foi a organização da Iª CBE - Conferência Brasileira de Educação, que constitui-se em um espaço de luta, de discussão e conquista e de recuperação da escola pública de qualidade.

No interior dessas discussões, esforços começam a ser agrupados em torno de uma Pedagogia Progressista, para a qual não existe um homem dado “a priori”, apenas condicionando à sua essência e ao meio natural, mas sim, um homem histórico e social, que se humaniza na relação com a natureza e com os outros homens.

Essa Pedagogia centra sua atenção na formação de um homem na concepção omnilateral: criativo, técnico, político, concreto e solidário. Uma pedagogia com este objetivo abandona, certamente, a velha concepção burguesa de preparar apenas mão

de obra qualificada para o mercado de trabalho, e sim luta para pôr fim ao caráter de mercadoria da força do trabalho, contra a coisificação do homem, transformando-se em um instrumento de revolução, na busca cotidiana de relacionar o trabalho manual ao trabalho intelectual.

Nesta perspectiva, a organização da escola de 2º grau deverá eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho, isto é, o trabalho criador. O trabalho, assim, adquire uma dimensão positiva, como manifestação da vida, como forma de os homens se apropriarem e transformarem o mundo da natureza em si mesmo, em seu “devir”, pelo significado criativo e humanizador que é dado ao trabalho, não reduzindo ao fato de “ganhar a vida”, mas como fonte de realização pessoal de liberdade e de criatividade.

Marx já assinalou **“que o reino da liberdade só começa quando não existe mais obrigação de trabalho imposta pela miséria ou pelas finalidades exteriores”**<sup>20</sup> e não enquanto o homem estiver submetido a um processo de alienação, tanto dos bens materiais quanto espirituais.

A perspectiva, apontada pela Pedagogia Progressista, exige antes de tudo um aprofundamento teórico da contradição fundamental do próprio trabalho no conjunto das relações sociais; exige que se compreenda o processo histórico da divisão social do trabalho e a conseqüente alienação do homem. Tudo isso deverá ser incorporado às discussões do mundo empresarial e principalmente, no meio educativo - ensino 2º grau, através da relação educação e trabalho.

A proposta da nova LDB, no capítulo que se refere ao ensino médio, prevê em seus objetivos, além dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, **“o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos, produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”**.<sup>21</sup> Muito embora no contexto geral da lei ainda persistam resquícios de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, observa-se, então, avanços ao direcionar o eixo do ensino de 2º grau para a politecnia.

## **2.2 A CRIATIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO RUMO À POLITECNIA.**

Vivemos numa sociedade que perdeu o ponto de unidade fornecido pela razão ocidental e, portanto, marcado profundamente pelas transformações econômicas, sociais e políticas.

Numa leitura geral da realidade brasileira, destacam-se diversos aspectos que caracterizam a nossa sociedade: o processo da inversão de valores, a ideologia da industrialização direcionando todos os meios de comunicação de massa para ampliar a cultura de consumismo e sufocar as culturas diferenciadas, o antagonismo e a competição dos grupos de poder dos monopólios e oligopólios que fabricam uma visão de trabalho articulada ao lucro e uma concepção de educação, que parece não levar em conta a natureza e o processo de libertação do homem concreto-responsável e criativo que possa atuar e transformar a sua existência.

Durante as últimas décadas, a ação educativa tem sido pensada isoladamente da forma de como se organiza o trabalho na sociedade, dicotomizando o pensamento e a ação, ou seja, fragmentando a teoria presente nos currículos neutros e tecnicistas das escolas, da prática executada e exigida nas atividades do mercado de trabalho.

Em pesquisas realizadas na década de 80 foi constatado que o processo de ensino aprendizagem continuou escolástico, clerical e permeado pelas influências do Estado, aumentando cada vez mais a distância entre o ensino e a vida prática. Porém, evidenciou-se também que a escola foi entendida como uma Instituição onde, cotidianamente, interagia com a sociedade mais ampla na qual estava inserida, fazendo-se necessário que o processo de produção e assimilação de conhecimentos fosse impregnado pelo que acontecia no seu exterior.

Para PISTRAK <sup>1</sup> porém, o elemento unificador desse intercâmbio, capaz de estreitar as relações entre escola e sociedade, é o trabalho - elemento este que deve

ser levado para dentro da escola com importância social e não apenas na perspectiva estritamente técnica, visando a transmissão de alguns conhecimentos julgados necessários para executar certas tarefas. Contraditoriamente, o mundo contemporâneo exige que se considere o trabalho como ponto de partida - fruto de uma atividade teórico-prática - pois na medida em que a ciência transforma-se em técnica, a teoria se faz operativa, tornando as atividades desenvolvidas pelos homens mais complexas no processo produtivo. Esse fato exige que a escola, trabalhe uma nova concepção de história e de sociedade e um novo entendimento da educação capa de unificar ciência, técnica e cultura, fazendo emergir um novo "**princípio educativo**".

Cabe à escola formar cidadãos com capacidade para captar, compreender e atuar no conjunto das relações sociais enquanto sujeito político e produtivo, de modo a tornar os indivíduos governantes, isto é, pessoas capazes de pensar e de se conscientizar de seus direitos e deveres para dominar a natureza e contribuir no processo de transformação das relações sociais.

O modelo educacional, - implantado pela Lei 5692/71 em virtude da crise econômica da segunda metade da década de 70 - esfacelou-se e suas contradições não podem mais ser camufladas. A profissionalização prevista na referida Lei visava resultados imediatistas e tinha por base uma concepção unilateral de educação, à medida em que buscava uma formação neutra e puramente "**técnica**" do homem.

Essa perspectiva do capitalismo baseado na unilateralidade mesmo quando eventualmente relaciona educação com trabalho, de acordo com suas conveniências, oferece aos indivíduos um aprendizado que não ultrapassa os rudimentos de noções básicas e é sustentado apenas pelo treinamento de habilidades mínimas para o desempenho das atividades exigidas nas empresas.

Uma escola que se propõe a desenvolver uma cultura geral de trabalho é aquela que anuncia um tipo de educação desde a infância unificada com o trabalho real concreto, e ligado ao sistema produtivo.

A educação politécnica coincide com a visão omnilateral de homem. Esta concepção segundo Frigotto (1989) **"baseia-se na apreensão do homem enquanto totalidade histórica, que é ao mesmo tempo "natureza", individualidade e, sobretudo, relação social"**.

Segundo Álvaro Luz M. HYPÓLITO (1993, p. 66) a politecnia, com o projeto educativo, pressupõe três eixos fundamentais que direcionam a educação e o trabalho:

- a) um baseado na concepção de homem omnilateral;
- b) o segundo, que pressupõe uma educação articulada à produção real buscando superar a dicotomia presente nas Leis de Diretrizes e Bases, isto é, a divisão entre trabalho manual e intelectual;
- c) e o terceiro eixo visa o domínio das bases científicas e técnicas que compõem o sistema produtivo.

O referencial teórico sobre a questão da politecnia em nosso país ainda é precário e vários educadores vêm se preocupando com esta problemática, sobretudo em relação ao conteúdo da educação politécnica na nova Lei de Diretrizes e Bases. Lucilia MACHADO (1989) realizou uma síntese nessa perspectiva que se refere:

**"a) às bases das ciências contemporâneas, com seus conceitos, princípios e leis, que servem de alicerce aos diversos tipos de inventos e soluções; b) aos princípios gerais das técnicas da tecnologia, de caráter operacional e funcional, que expressam o uso das leis científicas, e que informam sobre os meios de trabalhos, os tipos e características dos materiais, as formas de energia, etc.; c) às particularidades dos métodos tecnológicos que envolvem, entre outras atividades, o controle, o diagnóstico, a montagem, a instalação, a calibragem e o ajustamento, a invenção, a planificação, etc.; d) aos princípios da organização da produção e da economia, analisando-se o trabalho**

humano, suas formas sociais, a estrutura social, os principais ramos da produção, as normas sociais, a base geográfica das relações sociais, os impactos sobre a natureza e qualidade da vida humana, etc." ( MACHADO, s.d. p. 29) (Grifos meus).

Essa formação, segundo a autora, deverá incluir ainda a aquisição: "a) de habilidades físicas e mentais, entre as quais as que permitem o uso de recursos como mapas, gráficos, tabelas, medidas, documentação técnica, etc; b) do manejo de instrumentos básicos, iniciando-se nos mais simples e elementares, presentes na maioria dos processos de produção, passando-se pela sua localização como partes integrantes dos mecanismos complexos, até a utilização dos recursos oferecidos pela moderna computação; c) da capacidade de orientação no sistema da produção social, de tal forma que permita ao indivíduo compreender as questões relativas à sua inversão no trabalho social, os problemas éticos e as formas de participação social". ( MACHADO, s.d. p. 29). <sup>2</sup>

A formação politécnica considera o trabalho como princípio educativo sob uma concepção real, concreta onde está presente a análise e a organização do mesmo, bem como dos processos produtivos e das relações sociais que ocorrem. Infere-se do exposto que as duas relações entre educação e trabalho são completamente antagônicas: na Lei 5692/71 essa relação buscava uma educação que preparava para o mercado de trabalho. Contraditoriamente, na educação social prevista pela politecnia, a formação do homem permite uma compreensão global da realidade e o domínio pleno das relações de produção. Esta última concepção de educação, inegavelmente, traz consigo a marca da criatividade no trabalho, à medida que proporciona ao homem a liberdade de interagir com o mundo.

Assim, o ensino de 2º grau estaria se encaminhando para a "politecnia", superando a dicotomia existente atualmente entre as escolas profissionalizantes, que



historicamente foram destinadas aos menos favorecidos economicamente, e as escolas de educação geral e acadêmica, encarregadas de realizar um ensino elitizante e destinado à burguesia.

Sob o ponto de vista pedagógico, a concepção da "politecnia" em nível de 2º grau deve perpassar e integrar os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ou seja, a escrita, o cálculo, a história, a física, a química, visando suprimir as divisões impostas pelas leis 5540/68 e 5692/71, que fragmentaram as disciplinas em compartimentos estanques.

Ressalta-se novamente o papel significativo da escola na dinâmica das relações sociais. Através do trabalho docente pode-se buscar cotidianamente a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual produtivo, já que as reflexões que perpassam os conteúdos que compõem as diversas disciplinas interferem na compreensão dos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade como um todo. Isto será viável se a organização curricular for pensada coletivamente pelos profissionais das diversas áreas do conhecimento, visando preencher o esvaziamento dos currículos por conteúdos correlacionados com o momento histórico e social que estamos vivendo.

Segundo VÁZQUEZ (1977), **"hoje mais do que nunca os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social-regular conscientemente suas ações como sujeitos da história."**<sup>3</sup> São os homens que constroem a história, através da atividade prática, são também eles que criam as relações sociais de produção, as destroem, desenvolvem as forças produtivas e, assim, fazem parte delas. É desta maneira que a transformação da natureza ocorre mediante o trabalho do homem, historicamente situado.

Daí a necessidade de a formação do homem consciente e de seu papel de sujeito da história fundamentar-se mais do que nunca na concepção de "omnilateralidade", isto é, o homem mediante o trabalho com significado social e, portanto, fruto das relações sociais. A escola entendida nesta concepção deve

cumprir o seu papel - o de formar um homem criativo nas dimensões: técnica, ética, política, social e cultural. O compromisso atribuído à escola, no entanto, exige uma revisão constante dos conteúdos, dos métodos e da própria organização escolar como um todo, a fim de que a mesma possa interagir com as constantes transformações que ocorrem no mundo atual.

O processo de transmissão - assimilação e produção do conhecimento deve, por um lado, estar periodicamente refletindo a realidade e, por outro, englobar todos os campos do conhecimento considerados indispensáveis, para que tanto os discentes quanto os docentes possam ampliar sua compreensão da função social do próprio trabalho nas organizações onde estão atuando. A apropriação desses conhecimentos visa facilitar a integração do homem na sociedade e no mercado de trabalho, a fim de que ele possa usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política da nação, como cidadão consciente.

**"A escola com seu ensino, luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções de mundo, para difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência das leis da natureza como sendo algo objetivo e rebelde, mas às quais é necessário adaptar-se afim de poder dominá-las, e das leis civis e estatais, que são um produto da atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser transformadas pelo homem, visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, de modo a facilitar o seu trabalho, que é a forma própria do homem participar da vida da natureza, afim de transformá-la e socializá-la sempre mais profunda e extensamente."<sup>4</sup>**

Depreende-se, portanto, que para GRAMSCI (1989, p. 130) esses conhecimentos pertencem aos conteúdos que envolvem noções de direitos e deveres e noções científicas, preparando os homens para desmistificar todo o folclore repassado pelas classes dominantes, ao mesmo tempo em que os mesmos poderão reformular sempre a concepção de mundo.

Do exposto, consideramos que os elementos essenciais de um processo de ensino "omnilateral" são: a concepção das leis naturais e o processo de participação do homem na vida dessa mesma natureza, de forma criativa. Este último adquire relevo por se configurar em elementos unificadores da realidade já que conceber a natureza e participar totalmente da vida, o homem só fará pelo trabalho criador.

A união desses dois elementos configura a base de uma formação teórica e prática que fornece o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção "histórica de movimento", isto é, a formação de um novo tipo de homem, de um intelectual que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente e que tenha domínio da especialização técnico-manual, da especialização intelectual, emergindo daí, dois grandes pontos na plataforma de sua formação: a compreensão do trabalho e da sociedade, e a compreensão do seu papel na história da humanidade, enquanto história do progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza. Nesse fio condutor, homem e mundo não são estáticos, são dinâmicos. Estão em constantes modificações pelas suas próprias ações.

Assim, a transformação social não passa apenas pela apropriação do saber que o indivíduo realiza, é necessário que ocorra a interação entre indivíduo, educação e trabalho. Isto poderá ocorrer quando o sistema educacional do ensino de 2º grau colocar, na base de sua proposta pedagógica, o trabalho como princípio educativo.

Cada indivíduo deve poder criar o seu sentido e cada homem como personalidade pode de alguma forma "ler o sentido" e dar-lhe significado. A atividade de dotar algo de sentido é concebida como "criatividade", já que produz mudanças

relevantes na história, na cultura, na ciência, onde o sentido parece estar mais articulado com as atividades que quaisquer outros valores tradicionais como verdade ou moral. **"Naturalmente o trabalho criativo tanto pode ser de um indivíduo em particular, como da coletividade; é o caso da comunidade científica ou de um partido político"**. (SUCHODOLSKI, 1985)<sup>5</sup>

Mas é somente através do homem, quando o mesmo se apropria da realidade e do conhecimento como ser aberto à influência intelectual e material, que o **sentido** se amplia. A criação do sentido vai coroar progressivamente o processo atual de um ser. A atividade de "dar sentido" significa, portanto, transformação do caráter intencional da consciência em uma intencionalidade que, dirigida ao ser, humaniza o mundo.

Os fundamentos para a base do **sentido do mundo** residem em cada um de nós, já que a criação é por excelência um aspecto relevante tanto em seu significado histórico como sob o ponto de vista antropológico-ontológico.

Uma escola organizada nessa perspectiva estaria se encaminhando para a implantação de uma aprendizagem criadora com objetivos relacionados às políticas sociais, despregados de forças antidemocráticas e reacionárias, distante, assim, de políticas imperialistas e opressoras ao trabalho humano.

Isto posto, a criatividade adquire valor fundamental no processo de formação do homem, e passa a ser entendida como o estabelecimento de uma nova relação entre o homem e a natureza. Essa nova relação ocorre pelo processo de interação e alteração do sujeito e do objeto, onde o primeiro age de forma criadora e não repetitiva, colocando sua marca individual no trabalho social - portanto, no processo de produção e reprodução das relações sociais.

Assim, o trabalho do homem, à medida que modifica os seus valores, o enriquece, distinguindo-se claramente o trabalho criativo do trabalho reprodutor, dando a mesmo tempo sentido a todos os campos de atuação do trabalho humano. Segundo KUCZYNSKI (1985, p. 105) **"Desenvolver o homem e não só um**

**produtor é um princípio humanístico e uma também uma estratégia para ação frente à discriminação, à desigualdade e à violência do homem contra o homem".<sup>6</sup>** Tais princípios deveriam permear a relação educação e trabalho, tentando unir com consistência e coerência tanto a formação profissional como a educação sindical, a educação comunitária, a política e a educação escolar. É necessário dar ênfase ao progresso científico-tecnológico, com a finalidade de fortalecer a democratização dos bens produzidos e a participação das pessoas no processo de gestão e de cultura.

A inserção do aluno-trabalhador no processo criativo permite a compreensão de que a relação indivíduo e sociedade é vital para dar sentido ao mundo. Vale ressaltar novamente KUCZYNSKI (1985, p. 69)<sup>7</sup>, a esse respeito:

**"O indivíduo é o único criador do sentido, cada homem individual como personalidade pode em alguma medida ler o sentido e dar-lhe significado, por exemplo a objetos que ele encontra pela primeira vez. Tem também o poder de transformar ou modificar o significado que este objeto já tem."**<sup>7</sup>

Desse modo, o sentido da vida depende inteiramente da criatividade do homem. Ele é o único ser vivente capaz de criar esse sentido.

Apesar das cisões que marcam profundamente a época atual, subsiste um certo grau de maturidade da consciência histórica no homem contemporâneo. O trabalho criativo é, portanto, um instrumento poderoso que contribui para diminuir a tensão do homem frente aos imperativos da natureza, satisfazendo suas necessidades, impulsionando-o a construir novas culturas, gerando ao mesmo tempo novas formas de linguagem e comunicação.

Uma educação adequada que possibilite ao homem enfrentar os desafios do trabalho deve basear-se na omnilateralidade e direcionar-se à politecnia, privilegiando sempre o trabalho criativo como eixo norteador de todas as atividades curriculares em nível do Ensino de 2º grau em nosso país.

## NOTAS E REFERÊNCIAS:

1. SAVIANI, Dermeval, 1984 - in: **A prática pedagógica do professor de didática** VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Org. Campinas: Papirus, 1989. p. 40.
2. CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980. p. 7.
3. MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia: escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 200.
4. Id., p. 203.
5. Id., p. 206.
6. LEME, Pachol. **Depoimentos - Paschoal Leme**. In: Revista Ande nº 9, 1985. p.15-16.
7. MARTINS, Onilza Borges. **Documento sobre a formação do educador no Estado do Paraná**. Curitiba, 1988. p. 15-20.
8. GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 81.
9. PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. p. 131.  
Citado in: VEIGA, A prática pedagógica do professor de didática, 1989, p. 49.
10. GHIRALDELLI. **A formação do professor**. p. 48.
11. BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987. p. 23.

12. SAVIANI, Dermeval. **“Filosofia da educação no Brasil e sua vinculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. 1984: 273-389.
13. CAPANEMA, Gustavo (Ministro) Exposição de motivos. In: **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro: s/d, p. 11.
14. ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1937)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
15. GHIRALDELLI. **A formação do professor**, p. 175.
16. Do Ensino de 2º Grau. **Leis e pareceres - MEC - Departamento de Ensino Médio Brasileiro**, 1976, p. 24.
17. SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. In: Revista ANDE 1. 11, 1986. p. 15 e segs.
18. SINGER, Paul. **Os impasses economicos da “Nova República”** in KOUTZII, Flavio (org.). **Nova República: um balanço**. São Paulo: LPM, 1986. p. 89-106.
19. MARX, Karl. **O Capital, a crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p.
20. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentário de Demerval Saviani... [et al.]**. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
21. PISTRAC, **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1981. p.
22. MACHADO, Lucilia R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
23. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

24. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 130.
25. SUCHODOLSKI, Bogdan. **Educacion permanente y creatividad**, texto mimeo, 1985, p. 127.
26. KUCZYNSKI, Janus. **La creatividad como una filosofia práctica**, texto mimeo, 1985, p.150.
27. Id., 1985, p. 69.



## CAPÍTULO III

### 3.1 A INDIVIDUALIDADE NA COLETIVIDADE

Para uma maior compreensão do papel do ensino de 2º grau na perspectiva da criatividade, faz-se necessário entender como o homem interagiu na sociedade no decorrer do processo histórico.

O homem contemporâneo parece estar habituado a paradoxos. Ao nos defrontarmos com a última década do século XX o enfrentamento dos paradoxos está inerente ao progresso científico - tecnológico. Ele é compreendido desde o mundo, porém o mundo não é compreendido desde o homem. A tendência dos gregos em conceber o mundo como um espaço fechado em si mesmo culminou com Aristóteles no chamado sistema geocêntrico das esferas.

Com os gregos surge uma cultura iminentemente plástica e uma imagem ótica do mundo criada na base das impressões recebidas pelo olhar. Também o mundo das idéias de Platão é um mundo de olhos, um mundo de figuras vistas (olhadas). Porém, é com Aristóteles que a imagem ótica do universo é feita de um mundo de coisas e o homem é também uma coisa entre as outras do mundo, uma coisa objetiva, diferente e com capacidade superior às demais.

**"Uma antropologia filosófica legítima tem que saber não somente que existe um gênero humano, mas também povos, não somente uma alma humana senão também tipos e caracteres, não somente uma vida humana, senão também idades da vida; somente abarcando sistematicamente estas e as demais diferenças, somente conhecendo a dinâmica que rege dentro de cada particularidade e entre essas mesmas particularidades somente assim mostrando constantemente a presença de um no vários, poderá ter ante seus olhos a totalidade do homem".<sup>2</sup>**

Segundo ele, só poderemos entender a humanidade se entendermos o homem na sua individualidade e como as experiências internas de cada um interage na totalidade. Essa é certamente uma tarefa bastante complexa pois este Homem constitui-se em um objeto de estudo totalmente diferente de outros objetos materiais, portanto, diferente de qualquer outra criatura existente na natureza.

Após 7 séculos, Aristóteles ressurgiu com a questão antropológica e uma nova tentativa de responder quem é o homem, evidentes nas reflexões de Santo Agostinho. Nessa época, o mundo de Aristóteles já não mais existia e o que encontramos são os herdeiros da cultura oriental e antigas que fracionaram a divindade e despojaram do valor a criação; encontramos assim o que chamamos hoje de maniqueísmo.

Para Santo Agostinho o homem não é uma coisa entre as demais e nem pode possuir um lugar no mundo. Como se compõe de corpo e alma, está dividido em dois reinos.

No início da Idade Média surge uma nova discussão do homem como homem, sendo algo distinto do mundo.

Durante o Renascimento, asseguravam os pensadores que o homem pode compreender tudo, exceto Deus que a ele o espírito humano não alcança; porém o mundo inteiro pode ser conhecido pelo homem.

Posterior historicamente a Santo Agostinho, Pascal parece ser mais difícil de superar. De fato, se produzia algo novo que ainda não havia acontecido: começava-se a trabalhar na construção de uma nova imagem do mundo, porém não se constrói mais uma casa cósmica. Uma vez que se tomou a sério a questão do infinito, não é possível converter o mundo em apenas uma casa para o homem.

Na nossa imagem de mundo o infinito deve estar integrado, pois tornou-se impossível imaginar o mundo como algo acabado, mas sim como um mundo que não acaba e nem pode acabar.

Assim, após a cosmologia de Aristóteles, e a teologia de Santo Agostinho surgiu a logológica de Hegel. Se subjuga toda insegurança e toda inquietude pelo sentido, todo temor pela decisão, é toda problemática abissal. A razão desvelou sua marcha indeclinável através da história. Para ele o homem não é mais que o princípio em que a razão do mundo chega à sua autoconsciência plena e com isso à sua consumação. Todas as contradições que se dão na vida e na história dos homens nos conduzem pois à problemática antropológica Kantiana: que é o homem?

Hegel trabalhou segundo a idéia de que o homem sabe tudo, realiza tudo, que há na razão. Ambas as coisas se sucedem na história, aonde aparecem o Estado perfeito como consumação do ser e a metafísica perfeita como consumação do conhecimento. Ao experimentar ambas, experimentamos cada vez, de forma adequada, o sentido da história e o sentido do **homem**.

As etapas do caminho se sucedem umas às outras em uma ordem absoluta e estão regidas soberanamente pela lei da dialética, segundo a qual a tese é **seguida** pela antítese e esta pela síntese.

Em Hegel não se apresenta a problemática do futuro posto que no fundo o autor considera que o tempo de plenitude é agora, em sua própria época e com sua própria filosofia, de maneira que o movimento dialético da idéia através do tempo tem chegado propriamente à sua meta final.

### 3.1.1 A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA MARXISTA.

Esta ciência, que quase sempre recebe o nome de antropologia filosófica para se diferenciar da antropologia natural, preocupa-se com as formas de desenvolvimento do homem em relação às etapas de progresso da civilização deste homem.

A antropologia filosófica marxista não separa o homem como ser corporal, nem como psiquê, nem como ser social do mundo que ele mesmo cria. Preocupa-se em analisar o mundo conjuntamente, concebendo o homem como artífice do mundo, isto é, como ser formado por sua própria obra. Segundo este ponto de vista, a problemática histórica se converte na problemática central da antropologia e ao mesmo tempo constitui o principal elemento da personalidade.

Marx imprimiu, assim, uma orientação totalmente nova na evolução do homem acentuando o seu papel ativo no desenvolvimento sociohistórico. Em seus primeiros trabalhos, Marx formulou uma crítica à filosofia sensualista francesa, explicitando a necessidade de conceber a psiquê e a personalidade do homem. Segundo Marx, o homem não se desenvolve, recebe uma imagem mental da sociedade da qual recorda e associa, porque se organiza numa atividade social e material e experimenta seus efeitos.

Nos seus estudos anteriores, Marx manifestou de que maneira a personalidade do homem se desenvolve, mediante a situação política e social no contexto dos acontecimentos históricos e pelas referidas lutas políticas e sociais.

A análise marxista do desenvolvimento da economia capitalista e da evolução da sociedade de classes contribuiu bastante para progredir esta nova concepção de homem. Segundo Marx, no prefácio da obra *O Capital*, "os capitalistas não criaram o capitalismo, mas foi o capitalismo quem criou os capitalistas".

Desta maneira o homem, segundo a concepção capitalista, é considerado como um simples produto das relações sociais, isto significa que o Mundo criado por eles é em grau igual ao fator do seu desenvolvimento como um freio que impede o seu desenvolvimento ulterior.

Em última análise, significa a negação do desenvolvimento do homem na sociedade. Partindo desse conceito, o marxismo demonstra de que maneira o mundo elaborado pelo trabalho humano se converte em um mundo de mercadorias, ao mesmo tempo em que o trabalho passa a ser a única forma de adquirir os meios de sobrevivência e jamais uma valiosa oportunidade de criatividade para os indivíduos.

Diante do exposto, o trabalho que, em primeiro lugar, é o mais profundo fator de criação da personalidade se converte em escravidão, no marco da produção organizada para o benefício daqueles que detêm o poder.

Nas situações classistas, segundo Marx, o indivíduo como membro de classe social mais alta pode dominar e até rebaixar a personalidade de outros indivíduos. Neste sentido os homens dominados passam a ser indivíduos casuais submetidos às circunstâncias. Isto ocorre especialmente quando a importância que assume o dinheiro, cuja posse ou cuja falta, se converte em um fator de formação da personalidade.

Assim, temos que educar o indivíduo para que a comunidade seja forte, e vice-versa, senão não haverá sociedade ou coletivo organizado, pois ele é a sociedade.

Marx contrapõe-se à filosofia de Hegel e dos outros filósofos com a teoria da história. O que ele argumenta contra não é a imagem de um mundo, mas sim a imagem de uma sociedade, a imagem do caminho através do qual poderá chegar à sociedade humana.

No lugar da idéia e da razão do mundo de Hegel, surgem as relações de produção, de cuja transformação resulta a transformação da sociedade. As relações de produção são para Marx o essencial e o substantivo, aquilo de onde se parte e aonde se chega, para ele não há outra origem e nenhum outro princípio, já que o mundo do homem é a sociedade.

Assim, trabalharemos com duas categorias: o **homem**, o indivíduo e a **sociedade**, isto é a comunidade. Quem é ou quem deve ser este homem que vive ou que está inserido na sociedade?

A concepção marxista permite superar a problemática indivíduo e sociedade que tem sido vista em situações antagônicas, como elementos interdependentes: a personalidade do homem e a sua subjetividade estão condicionadas em grande parte às condições externas e materiais, tais como: formas de trabalho, estrutura econômica, organização social e familiar. Mas, o mundo objetivo está também condicionado pelo trabalho humano, pelas aspirações sociais, pela consciência e pela vontade do homem.

Depreende-se daí, que o homem não é um produto passivo do processo histórico, mas um sujeito desse processo - capaz de provocar mudanças na realidade, mediante o seu trabalho no contexto social, sendo assim, o desenvolvimento do homem individual e o desenvolvimento do mundo em que ele está inserido estão intimamente ligados, como enfatiza SUCHODOLSKI (1976, p. 68)

**"O elemento "subjetivo" é realmente o que é porque assimila o elemento objetivo criado por ele, e esse elemento objetivo é realmente o que é porque criou o elemento subjetivo que dentro dele se formou,"**<sup>1</sup> logo o desenvolvimento dos homens acontece devido ao desenvolvimento das civilizações, assim como as civilizações dão-se porque não dizer o desenvolvimento científico e tecnológico progride devido a ação do homem, de tal forma que **"a essência subjetiva do homem se reflete no mundo objetivo humano e por sua vez, o mundo objetivo, se converte na consciência subjetiva dos indivíduos"** . SUCHODOLSKI (1976, p.40)<sup>2</sup>

Podemos dizer então que, a medida que o meio social cria os indivíduos, os mesmos também criam as circunstâncias sociais. Estendendo-se esse raciocínio para a relação do estudante do 2º grau e a sua participação no processo de transformação da sociedade há também uma interdependência, enquanto a sociedade atua na experiência subjetiva do aluno, assim também ele interfere no desenvolvimento da sociedade com sua atividade real e efetiva.

A educação exerce aqui um papel significativo no desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, na construção dos processos coletivos. Reside aí, a

urgência de um trabalho efetivo com gerações mais jovens, a fim de que estes participem na edificação da vida social, isto é, integrando permanentemente indivíduo e sociedade, promovendo e facilitando os contatos dos alunos com o meio social, articulando as atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas com as necessidades e expectativas do mundo produtivo, cultural e social. Isso capacitará os jovens a uma participação cada vez mais responsável no processo produtivo e, conseqüentemente, sua personalidade irá adquirindo uma nova dimensão no interior das relações sociais.

O reflexo da sociedade neste homem, no decorrer do processo histórico, não determina o seu comportamento, nem tampouco elimina a sua individualidade; pelo contrário, esta adquire uma nova dimensão.

### 3.2 PERSPECTIVASE CONTEXTOS DA CRIATIVIDADE

A civilização moderna é uma civilização em contínua mudança e as pessoas devem ser preparadas para enfrentar as novas situações. Sem horizontes existenciais e humanísticos mais amplos, tal troca não seria viável ou necessária.

Segundo o Informe do Clube do Roma, (SUCHODOLSKI, 1983)<sup>1</sup> "o **homem é uma entidade criadora de seu próprio ambiente e responsável por sua configuração e desenvolvimento**". O homem é a sociedade e a sociedade é o homem como um **todo** indissolúvel. Nesse aspecto, a educação exerce um papel fundamental, pois quando deixa-se de educar um homem inicia-se um processo de deteriorização desta sociedade. Assim, com relação à categoria de **criatividade** quando omitida, a escola deixa de educar uma parte desse mesmo homem. O processo de formação do homem não se dá só na escola, mas também pela sociedade. Ou seja, é um processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento humano, através das relações de produção no processo de trabalho.

O trabalho da escola tem um papel específico no desenvolvimento da criatividade. A prática docente deve buscar dia a dia a união entre o trabalho intelectual e o trabalho material produtivo. Isso é fundamental, uma vez que os conteúdos que compõem as diversas disciplinas interferem na compreensão dos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade como um todo.

Nesse sentido, entende-se a educação como um processo abrangente que não acontece isolada, mas em conjunto com as demais relações de produção, enquanto formada pelos conteúdos curriculares. A força do trabalho, ou seja, cidadãos competentes são conduzidos pelas aspirações do capital, não permitindo articulações e reflexões sobre a prática social do trabalhador nos currículos. Omite-se, dessa



forma, a democratização do ensino, contribuindo para que se mantenha a relação existente. Com referência a essa questão, CURY (1987, p. 60)<sup>2</sup> diz:

**"Na medida que reflete e produz a separação da teoria e prática; da cultura e da política, do saber e do trabalho, a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente, ela quer a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação da cultura operária. Por isso exige-se uma hierarquização de funções no interior da empresa, cujo suporte não é só a qualificação dos trabalhadores que exercerão funções de controle. É também a necessidade de retirar da totalidade dos trabalhadores a capacidade de controle dos meios de produção."**

Conseqüentemente, não é desenvolvida no homem a capacidade de criar, ou seja, de operar com seus instrumentos de trabalho em situações diferentes. Nessa metodologia, o professor reproduz o conhecimento apenas pela ótica da burguesia e ignora a visão do mundo do trabalhador, que também participou da produção desse mesmo conhecimento, e é incapaz de entender ou questionar o mundo da produção devido a sua tarefa fragmentada e repetida, sendo impossível sua compreensão do todo.

Nesse sentido, é fundamental que se organize o currículo da escola de 2º grau, criativo e inovador, capaz de substituir os conteúdos irreais que são trabalhados nas diversas disciplinas por conteúdos correlacionados com o momento histórico e social que estamos vivendo. É preciso urgentemente correlacionar os conteúdos escolares com o trabalho, aproximar a teoria da prática, como se refere VÁZQUEZ. (1977, p. 206).<sup>3</sup> (...) "Hoje mais do que nunca os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social - regular conscientemente suas ações como sujeitos da história".

Dessa forma, os profissionais da educação organizados coletivamente deverão se inserir numa luta contra a descaracterização da escola, buscando aliados fortes para implantar o conceito de aprendizagem criadora.

Primar pelo desenvolvimento do "homo creator" no ensino de 2º grau é, sem dúvida, um desafio em nossa época, principalmente por não a entendermos como uma simples atitude criativa, tradicionalmente considerada privilégio apenas de indivíduos brilhantes e inteligentes; mas por concebê-la como um exercício de trabalho e educação, possível em todas as profissões, assim como em uma gestão criativa nas instituições.

A criatividade, neste estudo, supõe uma atitude ativa e não passiva do aluno-trabalhador, diante da própria escola onde estuda, da atividade que desenvolve no mundo produtivo da vida social, e do processo de cultura. Isto implica num compromisso, por parte dos professores que atuam nesse grau de ensino, no sentido de suscitar permanentemente nos alunos, a necessidade de desenvolver as habilidades de forma criativa, favorecendo uma intervenção ilimitada na participação social, apesar dos limites hoje impostos pela política do poder.

O desenvolvimento do processo educativo, nesse veio de raciocínio, se converte em novas formas de relações entre as pessoas, que tornam-se capazes de superar a simples adaptação às tarefas e necessidades das instituições, passando a influir com o seu toque pessoal, com a sua subjetividade, nas motivações das pessoas e, conseqüentemente, na criação de uma nova atmosfera social.

A introdução do elemento criativo na vida do homem contribui para a superação das influências "folclóricas do mundo" e o encaminha para a busca do novo, invalidando até mesmo os conceitos preconcebidos de si mesmo e dando nova interpretação ao passado e ao presente. Enfim, ensinar a recomeçar a vida a partir do seu potencial criador. Isto é maravilhoso e ao mesmo tempo inquietante, pois o homem com essa formação busca livrar-se do aborrecimento, da repetição, e de tudo aquilo que está consolidado e parece ser natural. Constrói novas formas de interação

com a natureza e com o mundo, questiona e busca compreender o seu lugar neste mesmo mundo no espaço e tempo em que está vivendo; como diz SUCHODOLSKI **"O Mundo se converte em nós, através de nossa criatividade escrita nele".<sup>4</sup>**

Temos assim que o homem se desenvolve pela repetição e pela atividade criadora, e também transforma o mundo. Deste modo, a criação é o melhor método de multiplicação, fazendo com que o mundo conserve o que é considerado "clássico". Isto é importante para estabilizar a vida e, concomitantemente, desenvolve a criatividade, dando um colorido especial à vida humana.

A intensidade do esforço no processo educativo leva o indivíduo a reorientar e a reeleger os valores da vida. A ação criadora se converte no mais importante, passando o homem a renunciar coisas que até então considerava mais importantes **"o êxito da riqueza, trabalho e poder perdem parcialmente seu significado em comparação com o único valor verdadeiro, a possibilidade de prosseguir a atividade criadora".** (SUCHODOLSKI, p. 42)<sup>5</sup>

A vida criativa se concentra no momento presente, no qual o homem organiza a existência com ações que dependem também de sua experiência interna operacionalizada no social aqui e agora e não num futuro remoto. Dá um sentido de plenitude de vida através da articulação da experiência interna como processo de criação do conhecimento humano, ao mesmo tempo que compromete o homem a se envolver com a participação na transformação das relações, e também na materialização da sua imaginação.

Questiona-se: qual o papel da vida criativa, na civilização contemporânea? Vivemos numa encruzilhada, em que o modelo de vida heróico perdeu o valor e as tendências consumistas estão aumentando e destruindo todos os outros valores da vida. O que fazer? Se queremos guardar as dimensões razoáveis da vida criativa, não podemos perder de vista a aspiração geral de uma vida melhor mas, ao mesmo tempo, devemos saber que a riqueza está na base de um país em melhores condições de vida, porém isso não será seu único objetivo.

A vida criativa dá certas esperanças, permitindo ultrapassar os limites estabelecidos entre as pessoas e o consumismo; supera as atitudes consumistas impostas pelo sistema capitalista e permite empreender uma atividade que tenha valor em si mesmo. Na concepção de vida criativa, os direitos individuais são respeitados e considerados opositores do egoísmo, tornando o homem livre e independente, porém ligado de alguma forma ao meio social em que vive.

Uma reflexão antropológica do homem nos mostra que este mesmo homem deseja muitas coisas ao mesmo tempo e é por sua própria natureza insatisfeito. Ele deseja a paz, a segurança mas, ao mesmo tempo, sonha com algo novo. A novidade pode ser interessante, porém é também perigosa, pois rompe com o mundo que ele conhece e com as formas de vida a que já está acostumado. Portanto, os indivíduos criativos vivem longe da segurança total, seus trabalhos são freqüentemente rejeitados e, quando são admirados, não oferecem um modelo de vida para todo mundo.

Outra questão antropológica é: a criatividade pode construir uma comunidade humana?

Extrapolando esse raciocínio para o objeto deste estudo, pergunta-se: pode o princípio criativo no Ensino de 2º grau contribuir para a formação humana? É evidente que sim. Suchodolski recorda na questão em pauta a distinção feita por KIERKEGAARD:

**"que se entende por viver esteticamente e que se entende por viver eticamente? As considerações de Kierkegaard fortalecem a idéia de que a hierarquia de valores é um tema impopular. Hoje, hierarquia está, particularmente concebida por uma interrelação entre a criatividade como ação que abrange o indivíduo e o amor como experiência que requer comunidade e cooperação e, se necessário, também sacrifício". (KUCZINSKI, p. 50).**

A diferença entre a realidade que está se criando e a que já foi criada tem um significado particular para o currículo escolar de 2º grau.

Há que reunir esforços para que a geração jovem se aproprie da cultura historicamente produzida, ou seja a cultura que já foi criada. Porém os esforços deverão ser redobrados quando consideramos a cultura como uma realidade também a ser recriada.

Neste caso, não depende mais somente da interiorização de conceitos prévios, de princípios obrigatórios ou de leis estabelecidas, mas sim da vinculação da geração mais jovem com as forças que criaram uma nova cultura, que vai além do que está posto.

Um currículo escolar que enfatiza a criação de uma nova cultura, acentua o empreendimento de novas tarefas; conduz para situações imaginárias; aspira a capacidade e o compromisso com projeto inovadores; acentua a formação de personalidades variadas, exteriorizando-se na ação e nas expressões verbais, musicais e práticas. Incentiva o desenvolvimento de necessidades criativas, estimula a iniciativa que enriquece o emocional, a personalidade e a imaginação.

A personalidade é aqui entendida como um dos elementos que constitui a triade - indivíduo - criatividade - sociedade, seguindo as transformações sociais adequadas têm-se o mecanismo dialético: individualidade - criatividade - comunidade; sendo que o indivíduo é um conceito elementar que pode ser substituído por personalidade, a qual é tida como o nome de cada sujeito humano que interioriza a cultura; e a individualidade será aqui entendida como existência social e cultural. Em outras palavras, a individualidade é a personalidade desenvolvida além do contexto social, no dizer de KUCZINSKI (1985 , p. 96).<sup>6</sup>

**"A individualidade é a personalidade desenvolvida além do seu meio contextual, com um profundo e total autoconhecimento, com uma alta inteligência e sabedoria, compreendendo e vendo ao longe e, sobretudo**

**exteriorizando e desenvolvendo seu rico mundo exterior, através de formas de expressão originais e criativas que são condutas e atos enriquecendo-se através de sua atividade o grupo, a comunidade e a nação".**

Isso depende de um alto grau de cooperação; hoje a sociedade é o meio através do qual se desenvolve a personalidade e uma parte da qual forma a personalidade e a individualidade. Entretanto, nós estudamos a atividade que se constitui na mediação que une a individualidade e a sociedade - isto é o trabalho como reprodução e produção, como conduta social diária que produzem bens materiais. Para o referido autor, a criatividade é o tipo de atividade social mais desenvolvida que distingue o homem.

Depreende-se daí que a subjetividade é uma condição necessária para dar sentido e significado à própria vida, às possibilidades que se apresentam e ao mundo que a rodeia, abrindo para a criatividade social como um elemento constitutivo de um novo significado. A articulação da subjetividade e criatividade na relação educação e trabalho dotam as diversas atividades profissionais de novo significado.

Nesse raciocínio, a relação sujeito - objeto muda radicalmente onde o primeiro converte-se em moderno e versátil sujeito, desvencilhando-se de formas históricas de dominação, tais como: alienação, reificação, consumismo e espontaneísmo, passando a encarar o mundo com uma nova visão de esperança.

Transpondo esse raciocínio para a relação educação, trabalho e criatividade, onde o trabalho se constituirá no elo de ligação que **"cocriando-se em processo de exteriorização, objetivação e reinteriorização"**<sup>7</sup> torna o homem livre, possibilitando o renascer de uma velha utopia que é a conciliação entre o sujeito e o objeto, construindo, assim, a semente de uma dialética de unidade, de onde emerge o verdadeiro mundo do homem e a verdadeira humanização do que é criado pelo homem, enquanto individualidade, enquanto membro de um grupo e não por alguns poderes anônimos estranhos.

Assim, a criatividade deve ser uma garantia específica da autenticidade de uma educação do ensino do 2º grau, através de sua conexão com as necessárias aspirações individuais e de grupo. Esse tipo de educação pressupõe primeiro uma identidade de base coletiva e individual, bem como uma revisão fundamental das concepções sobre os modos de compreensão e do significado da sociedade tecnológica.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. MARTIN, Bubber. **Que és el hombre...** 1969:27.
2. Id., p.
3. SUCHODOLSKI, Bogdan. 1976, p. 40 citado in: **Palácios, Jesus. La question escuelas, críticas y alternativas.** Vol. II, psicopedagogia/ Papel 51/Editoria. p.506.
4. Id., p. 206.
5. SUCHODOLSKI, Bogdan. **Educación permanente y creatividad**, texto mimeo, 1985. p.
6. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional.** 3. ed. - São Paulo: Cotez, 1987. p. 60.
7. VÁZQUEZ, Adolfo Sanches, **Filosofia da práxis**, tradução de Luiz Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 206.
8. SUCHODOLSKI, Bogdan. **Educación permanente y creativid**, texto mimeo, Paris: UNESCO, ED-85/WS/38, 1985. p. 41.
9. Id., p. 42.
10. KUCZYNSKI, Janus. **La creatividad como una filosofia practica**, texto mimeo, 1985, p. 96.
11. Id., p. 108.



## CAPÍTULO IV

### 4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de um maior delineamento da inserção da criatividade como princípio educativo no ensino de 2º grau, e tendo presente a escola como local onde se processa o conhecimento vemos que,

**esclarecer a essência da ciência, seu significado, valor, limites e modos de proceder, é tarefa que ou pode ser empreendida a partir dos fatos objetivos da presença da ciência, e neste caso a história do seu desenvolvimento é a origem de todas as abstrações teóricas justificadas, que se façam a seu respeito, ou, pelo caminho oposto, partindo de um plano filosófico de máxima generalidade, constituído pela reflexão geral sobre a realidade, e daí passando à caracterização da ciência como atividade natural da razão humana ao cumprir, a exigência interior de apoderar-se intelectualmente, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior. (PINTO, 1979, p. 63)<sup>1</sup>**

Analogamente, têm-se o trabalho e a história do seu desenvolvimento como a origem de todo o avanço científico-tecnológico existente no mundo atual e a educação como um dos mecanismos capazes de possibilitar a reflexão da realidade.

Neste estudo é primordial que se entenda a sua essência, a partir de um plano filosófico articulado à realidade.

Realizar um trabalho educativo que tenha como meta principal a criatividade, pressupõe que se compreenda racionalmente o mundo em que se vive para nele poder

sobreviver. Assim sendo, o aluno não deverá olhar o mundo apenas de forma romântica e folclórica, pois deverá participar do processo de produção desse mesmo mundo, já que essa realidade é construída dia a dia, exigindo também dele o desenvolvimento de predisposições intelectuais especiais, que não estão presentes em todos, mas que dependem de um âmbito favorável, para que isso se realize, e dependem também do seu envolvimento na sociedade a qual possibilita a articulação de suas subjetividades na construção de um processo coletivo.

A inserção desse princípio no ensino de 2º grau é assim fazer ciência, pois é através de um trabalho cooperativo com profissionais da educação, alunos e a coletividade que se consegue produzir e disseminar criticamente novos conhecimentos.

Esta não é uma tarefa fácil, não é um passatempo, e nem um jogo em que o homem possa participar movido pela curiosidade de descobrir coisas novas - mas é sobretudo um compromisso social e histórico que ele assume, de desenvolver a sua criatividade através de um enfrentamento permanente de desafios e de propostas de soluções inovadoras. Contudo, não se pode conhecer a criatividade como uma atividade inerente, somente à elite de intelectuais ou de gênios.

Contraditoriamente, todos os educandos poderão produzir ciência em seu cotidiano. A educação desempenha aqui um papel de mediação fazendo com que no mundo surjam inovações, novas tecnologias, privilegiando a união do trabalho intelectual com o trabalho manual e assim contribuindo para o processo da não alienação do homem.

Assim, em consequência desse fato, a escola se constitui em um elemento capaz de auxiliar o homem a superar as condições de alienação: "consumir mais para produzir mais", tão bem analisadas por Suchodolski e citado no início deste estudo. Nesse sentido, o ensino de 2º grau ocupa um lugar privilegiado, pois os professores permanecem em contato direto e por longo tempo com o aluno, que é sujeito desse processo, e ao mesmo tempo em que esse aluno interliga-se com o mercado de trabalho.

Isso possibilitará estabelecer nas reflexões dos conteúdos curriculares a tríade dialética: professor-aluno e relações de produção, e conseqüentemente a educação, o trabalho e o processo de apropriação do conhecimento - a ciência através de um movimento ininterrupto e dinâmico de incorporação e superação.

Vale dizer que o homem submetido a um processo da alienação dificilmente será produtor e limitar-se-á às vezes a ser tão somente, depredador, pois não conseguirá entender a sua condição de co-participante do processo de produção do conhecimento.

Neste estudo, o trabalho foi entendido como um instrumento de libertação do homem, na medida em que possibilita o desenvolvimento das habilidades manuais e intelectuais.

Ao analisar esta questão, VÁZQUEZ (1978, p. 67) assim se refere

**na medida em que, por um lado, para o homem em sociedade, a realidade objetiva se converte em realidade das forças essenciais humanas, em realidade humana, e, portanto, em realidade de suas próprias forças essenciais, todos os objetos passam a ser, para ele, a objetividade de si mesmo, como os objetos que confirmam e realizam sua individualidade, com seus objetos: isto é, ele mesmo se faz objeto. <sup>2</sup>**

A inserção deste princípio no ensino de 2º grau possibilitaria a concretização da idéia tão enfatizada por Marx de que trabalhar é humanizar a natureza, pois através do trabalho, cria-se um mundo de objetos a partir de uma realidade que expresse o homem e portanto os objetos são humanizados em duplo sentido:

1º) Porque a natureza é transformada pelo homem para satisfazer suas necessidades.

2º) Na medida em que objetiva suas finalidades, idéias, imaginação - expressa sua essência humana como força essencial do seu próprio ser.

O aspecto acima referenciado é indispensável para que o aluno possa afirmar-se na sociedade como ser livre consciente e criador, superando as limitações e a estreiteza de sempre realizar tarefas corriqueiras e repetitivas.

Segundo MARX (p. 85) " O homem se apropria de seu ser omnilateral de um modo omnilateral e, portanto, como homem total"<sup>3</sup>

A formação do homem nesta concepção revela o princípio criador inerente também ao trabalho, fazendo com que desapareça a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, abrindo caminhos para a livre manifestação das aptidões criadoras dos indivíduos, ao invés de expropriá-los, como vem ocorrendo nos dias de hoje.

Enfim, o aprofundamento do estudo da criatividade como princípio educativo possibilitou ampliar a compreensão de que nem tudo que o homem faz é humanizador, nem tudo que ocorre na sala de aula é educativo, como também nem tudo o que aparenta ser novo é criativo.

Vale ressaltar que na construção do conceito de criatividade estão contidos os seguintes pontos:

a) A atividade criativa é essencialmente uma atividade humana - pois por maior que seja o desenvolvimento da máquina, esta não poderá jamais substituir o homem no que diz respeito à capacidade de responder a situações diferentes com soluções novas.

b) A atividade criativa tem sempre direcionalidade e intencionalidade. Uma atividade para ser criativa deverá ter uma direção e uma intenção, pois se não houver planejamento, problematização e procura de resultados não haverá conhecimento - será apenas uma ação espontânea, vazia, sem criatividade e cientificidade.

c) A atividade criadora contribui para a transformação do meio. Esta categoria é em sua essência uma atividade criadora e transformadora pois todo ato criativo é, em sua síntese, uma relação entre o indivíduo e a sociedade, transformando-a e

suscitando idéias novas, ao passo que a atividade repetitiva produz mecanicamente o que lhe foi ensinado.

d) Criatividade e comunicação não são apenas dois termos que se justapõem na lógica do pensamento, mas sim, duas categorias que permitem construir o que há de mais profundo e específico do ser humano.

Assim, somente o homem cria - e ao criar, comunica através da linguagem a transformação que opera-se na sociedade.

e) O método capaz de dar conta da formação do "homo-creator" é o método dialético, como afirma WACHOWICZ, (1985, p.95) ... **é possível ao método dialético de pensamento, e só a este método, abordá-la como uma totalidade, pois trata-se de uma realidade, a realidade social.**<sup>4</sup>

Os passos a que se refere a autora, são, na sequência: a prática social, ponto de partida e de chegada; a problematização ou identificação de problemas postos pela prática social de ambos; a instrumentalização que se constitui na apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis para o enfrentamento dos problemas levantados; a catarse que se configura como **"o momento da criatividade, a fase da expressão elaborada"**. (WACHOWICZ, 1985, p. 104).

A prática social pensada que o aluno percorreu juntamente com o professor é, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um novo ponto de partida no processo dinâmico do trabalho criativo, **"abrindo assim novas possibilidades para articular educação e trabalho e vivificar o ensino no meio ambiente hostil e desafiante"**.<sup>5</sup> (MARTINS, 1991, p.65), abrindo caminhos para a construção de um processo de ensino que certamente capacitará o homem a desvencilhar-se gradativamente do processo de alienação, o qual está imposto pelo sistema capitalista.

## NOTAS E REFERÊNCIAS

1. PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63.
2. VÁZQUEZ, Adolfo S. **As idéias estéticas de Marx**. Paz e Terra, 1978. p. 67.
3. MARX, Karl. **Manuscritos filosóficos e crítica da economia política**, p. 85.
4. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática**. Campinas: Papirus, 1989. p. 104.
5. MARTINS, Onilza Borges. **Educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. p. 65.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARTNIK, Helena. **A contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola.** Tese de mestrado, mimeo, 1993. p.
2. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Jorge Zahar Editor, 1988, Língua Portuguesa. Título original: **A Dictionary of Marxist Thought** edited buy Tom Bottomore. p.
3. BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização.** Goiânia: UCG/SE, 1987. p. 23.
4. CAPANEMA, Clélia de Freitas. **Preparação para o trabalho em perspectiva comparada.** UNB. Brasília, 1987. (mimeo).
5. CAPANEMA, Gustavo (Ministro) Exposição de motivos. In: **Enciclopédia da legislação do ensino.** Rio de Janeiro: s/d, p. 11
6. CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980. p. 7.
7. CURY, Carlos Roberto Jamil et Allii. **O profissional do ensino na Lei 5692/71.** INEP. Brasília, 1982. (mimeo).
8. Do Ensino de 2º Grau. **Leis e pareceres - MEC - Departamento de Ensino Médio Brasileiro,** 1976, p. 24.
9. GHIRALDELLI. **A formação do professor.** p. 48, 175.
10. GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990, p. 81.

11. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 130.
12. HEGEL, G. W. **Fenomenologia do espírito**, p. 112, citado in VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 73.
13. KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 35.
14. KUCZYNSKI, Janus. **La creatividad como una filosofia práctica**, texto mimeo, 1985, p.150.
15. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentário de Demerval Saviani... [et al.]. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
16. LEME, Pachcoal. **Depoimentos - Paschoal Leme**. In: Revista Ande nº 9, 1985. p.15-16.
17. MACHADO, Lucilia R. de Souza. **Politecnia: escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez , 1989. p. 200.
18. MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**, Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966. p. 59.
19. MARTINS, Onilza Borges. **Documento sobre a formação do educador no Estado do Paraná**. Curitiba, 1988. p. 15-20.  
  
- **Educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. p. 65.



20. MARX, Karl. **Manuscritos filosóficos e crítica da economia política**, p. 85.
- **O Capital, a crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p.
21. MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Madrid: Alianza Editorial, 1988, 6. ed. p.
22. PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. p. 131.
- Citado in: VEIGA, A prática pedagógica do professor de didática, 1989, p. 49.
23. PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 19-63.
24. PISTRÁK, **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1981. p.
25. ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1937)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
26. SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. In: Revista ANDE 1. 11, 1986. p. 15 e segs.
- **A prática pedagógica do professor de didática** VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Org. Campinas: Papirus, 1989. p. 40.
- **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo, Cortez Editora, Autores Associados, 1980.
- **Filosofia da educação brasileira, tendências e correntes da educação brasileira**, Dumerval Trigueiro Mendes (Org) São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.
- **“Filosofia da educação no Brasil e sua vinculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. 1984: 273-389.

27. SCHAFF, Adam. **Sociedade e informática**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado. São Paulo: Brasiliense, 1990.
28. SINGER, Paul. **Os impasses economicos da “Nova República”** in KOUTZII, Flavio (org.). **Nova República: um balanço**. São Paulo: LPM, 1986. p. 89-106.
29. SUCHODOLSKI, Bogdan, **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**, Lisboa: Livros Horizontes, 2, 1978. p. 33-38.
- **Educacion permanente y creatividad**, texto mimeo, 1985, p. 49-127.
30. VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **As idéias estéticas de Marx**. Paz e Terra, 1978. p. 67.
- **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 240-241. 2.ed. p.245.